This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Pädagogiſcher
Jahresbericht
von
1906.

Im Verein
mit
Schuldirektor Ed. Wallſiger, Seminaroberlehrer E. A. Freytag, Schulrat Dr. Berth. Hartmann, Profeſſor H. A. Hauſchild, Schuldirektor E. Kornrumpf, Lehrer Mark. Ludwig, Lehrer E. Lütge, Stadtſchulrat Profeſſor Dr. H. Lyon, Oberlehrer E. Müller, Oberlehrer Dr. W. Opitz, Schulrat Dr. E. Rothe, Stadtſchulrat Dr. A. Fickinger, Seminardirektor Profeſſor Dr. H. Ahlhorn, Schuldirektor F. Weigeldt, Landesſchulinſpektor Dr. W. Benz

bearbeitet und herausgegeben
von
Schulrat Heinrich Scherer,
Kreisſchulinſpektor in Büdingen.

Neunundfünfzigſter Jahrgang.

Leipzig.
Friedrich Brandſtetter.
1907.

L101
.G3P3
59th

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Minot fund
(59)

Druck von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abteilung.

Seite

I. **Pädagogik.** Von Schulrat **H. Scherer** 1

Einleitung 1. — Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 6. — Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 21. — Allgemeine Pädagogik 67. — Literatur: Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 98. — Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 107. — Allgemeine Pädagogik 114. — Besondere Pädagogik 119. — Verschiedenes 129. — Zeitschriften 130.

II. **Religionsunterricht.** Von Dr. **O. Uhlhorn** 133

Übersicht 133. — Literatur: Allgemeines 134. — Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung 149. — Zur biblischen Geschichte 149. — Zur Bibelkunde und Bibelerklärung 153. — Zur Kirchengeschichte 159. — Das Kirchenlied 162.

III. **Naturkunde.** Von Dr. **C. Rothe** 163

Übersicht 163. — Literatur: Methodik 166. — Lehrmittel 174. — Allgemeine Naturkunde 184. — Naturgeschichte der drei Reiche 193. — Anthropologie 196. — Zoologie 199. — Botanik 205. — Mineralogie 213. — Physik 215. — Chemie 226.

IV. **Deutscher Sprachunterricht.** Von **E. Lüttge** 238

Übersicht 238. — Literatur: Allgemeines und Methodisches 252. — Sprachlehre und Rechtschreibung 257. — Stilistische Schriften 265. — Zeitschriften und einzelne Aufsätze 268.

V. **Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.** Von **E. Lüttge** 270

Übersicht 270. — Literatur: Anschauungs- und Schreibleseunterricht 282. — Lesebücher und Lesebuchbehandlung 287. — Schreiben 293.

VI. **Jugend- und Volksschriften.** Von Dr. **W. Opitz** 295

Übersicht 295. — Literatur 297.

VII. **Zeichnen.** Von **M. Ludwig** 307

Allgemeines 307. — Literatur: Freies Zeichnen. Lehrbücher, Leitfäden und Reformschriften 314. — Gebundenes Zeichnen 318. — Fachzeichnen 319. — Kunstgewerbe und Liebhaberkünste 319. — Hilfswissenschaften 320. — Lehr- und Lernmittel 322.

VIII. **Stenographie.** Von **E. R. Freytag** 324

Übersicht 324. — Literatur: Lehrbücher und andere Unterrichtsbehelfe 328. — Privater Lesestoff 335. — Übertragungen, Theorie, Nutzen, Bibliographien 337. — Geschichtliches 347. — Statistisches 351.

IX. **Turnen.** Von Dr. **A. Sickinger.** 354

Übersicht 354. Literatur: Geschichte 356. — Systematik und Methodik 358.

X. **Geschichte.** Von **E. Kornrumpf** 366

Übersicht 366. — Literatur: Zur Geschichtsauffassung 370. — Methodisches 373. — Lehrbücher für höhere Lehranstalten 375. — Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen 382. — Allgemeine Geschichte 383. — Alte Geschichte 385. — Deutsche Geschichte 386. — Besondere Landesgeschichte 395. — Biographisches 400. — Quellenbücher, Zeittafeln und Bilder 409. — Kunst- und Kulturgeschichte 412. — Verschiedenes 420.

Seite

XI. Geographie. Von P. Weigeldt 425
Übersicht 425. — Literatur: Methodisches 430. — Heimat- und Vaterlandskunde 433. — Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln 438. — Mathematische und physikalische Geographie 443. — Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr 445. — Bilder- und Kartenwerke 450. — Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen 456.

XII. Musikalische Pädagogik. Von E. Müller 459
Übersicht 459. — Literatur: Gesang. Lehr- und Übungsbücher 459. — Gesänge für Kinder- oder Frauenstimmen. Liedersammlungen 461. — Gesänge für Männerchor 463. — Klavier 464. — Violine 464. — Bearbeitungen 464. — Orchester und Orgel 466. — Verschiedenes 466.

XIII. Literaturkunde. Von Dr. O. Lyon 469
Überblick 469. — Literatur: Literaturgeschichtliches und Ausgaben von Dichtungen 474. — Dichtungen 482. — Schulausgaben 483.

XIV. Englischer Sprachunterricht. Von G. A. Hauschild . . . 485
Literatur: Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff 485. — Grammatiken allein 492. — Übungsbücher 493. — Wörterbücher 494. — Übersetzungsbücher 494. — Ausgaben 494. — Literaturgeschichtliches 495. — Sachliches 495. — Schülerkorrespondenz 497. — Stilistik 497.

XV. Französischer Sprachunterricht. Von G. A. Hauschild . 498
Lehrgänge mit Lese-, Lehr- und Übungsstoff 498. — Grammatiken allein 511. — Monographien zur Grammatik 512. — Übersetzungs- und Übungsbücher 514. — Konversation 514. — Vokabularien und Spezialwörterbücher 516. — Lesebücher und Chrestomathien 518. — Ausgaben 521. — Realien 524. — Rückblick 527.

XVI. Mathematik. Von Dr. B. Hartmann 529
Literatur: Arithmetik. Für Volks- und Bürgerschulen 529. — Für Lehrerbildungsanstalten 545. — Für Realschulen und Gymnasien 547. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 550. — Verschiedenes 552. — Geometrie. Für Volks- und Bürgerschulen 554. — Für Lehrerbildungsanstalten 557. — Für Realschulen und Gymnasien 559. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 561. — Für weitergehende Studien 561. — Verschiedenes 563. — Arithmetik und Geometrie 564. — Zeitschriften 565.

II. Abteilung.

Zur Entwicklungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland. Von Schulrat H. Scherer 3
Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben 3. — Erziehung und Bildung im allgemeinen 16. — Schulorganisation 26. — Lehrerverhältnisse 71. — Schulverwaltung 84. — Ausländisches Schulwesen 104. — Totenschau 117.

B. Österreich. Von Dr. W. Zenz 118
Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben 118. — Erziehung und Bildung im allgemeinen 121. — Schulorganisation 127. — Lehrerverhältnisse 131. — Schulverwaltung 137. — Personalien 139.

C. Die Schweiz. Von E. Balsiger 141
Die Förderung des Bildungswesens durch den Bund 141. — Das Schulwesen in den Kantonen 146. — Totentafel 155.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Adam, J. 480
Adler, A. 561
Aichberger, J. 437
Altenburg, O. 289
Ambraffat, A. 436
Ament, W. 110
Andöl, A. 314
Anderſen, P. 176
Anderſon, W. 146
Anthes, O. 262
Anton, R. 516
Arras, P. 438
Aßfahl, K. 549
Aßmann, R. 224
Atmanſpacher, O. 531
Atzler, A. 381
Auer, H. 512
Balg, H. 551
Balshüſemann, H. 462
Balsleo, W. 176 177
Bamberg, F. 183 455 (2) 456
Bang, M. 389
— S. 141
Banner, M. 513
Bär, A. 374
Barge, W. 465
Baron 260
Bartels, A. 480
Barth, P. 116
Battke, M. 462 467
Bauch, E. 119
Baudenbacher, E. 134
Baudouin, A. 319
Bauer, H. 235
— K. 411
Baumann, E. 141
— J. 109 195
— L. 466
Baumhauer, H. 214
Baunack, G. F. 151
Baur 175
Beck, Ch. 302 445
Becker, A. 438
Beckmann, G. 463
Beeg, M. 305
Beeker, K. van 306
Beetz, K. O. 109
Behr, F. 464
Behrend, P. 299
Berchtold, J. 538
Berendt, E. 292
Berndt, J. 379
Berthal, H. 306
Beſtaux E. 514
Beßmer, J. 118
Beyer, E. 152
— O. 434
Biel, B. 549
Bilecki, A. 182 (3)
Billigs 462
Blennerhaſſett, Ch. Lady 407
Bock, A. 377
Bode, E. 166
Boden, F. 113
Böhm, J. 137
Böhme, A. 532 539
Boehmer, H. 161
Böhmert, V. 128
Bohnſtedt, H. 126 127
Boek, P. 498 499 500 501 511
Bölſche, W. 192 (2)
Boretzſch, M. 400
Borgmann, F. 485
Börner, O. 487 488 511 518
Börnſtein, R. 225 445
Boeſſer, E. 290
Böttcher, A. 364
— R. 558
Böttger, A. 142
— R. 172
Brammer, H. 444
— K. 264
Brandes, K. 265
Brandner, O. 161
Brandt, K. 303
Braß, A. 108 221
Braunſtein, M. 282
Brehm, J. 260
Bremen, E. v. 129
Brentano, H. 406
Brieger-Waſſervogel, L. 101
Brockdorff, C. v. 100
Brockhauſen, H. 213
Broeſike, G. 109
Broſius, H. 255
Brück, J. 464
Brückmann, J. 378
Buchner, W. 413
Bünte, W. 462
Bürgel, F. W. 138
Burgerſtein, L. 119 197
Bürklen, O. Th. 562
Buſch, R. 293
Buſchick 434
Buſemann, L. 196 210 227
Bußler, E. 120
Butler, A. J. P. 489
Camerer, J. W. 100
Capeſius, J. 443
Carlyle, Th. 384 403 408
Carſtens, B. 492
Cartellieri, A. 147
Caſſian 381
Cauer, P. 121 125
Chwolſon, O. D. 109
Clark, J. S. 497
Claſſen, W. 152
Claus, B. 262
Clemen, C. 154
Clemenz, Br. 432
Cohen, H. 113
Conrad, M. 282
— O. 113
Conwentz 430
Conz, G. 315
Cotta, C. 356
Criſte, O. 392
Cüppers, A. J. 304
Czekansky, F. 302
Czermack, J. 124
Dageförde, K. 398
Dammholz, R. 486

Dannemann, F. 191
Danzinger, G. 180
David, J. J. 128
Debes, E. 452
Degenhardt, R. 486
Deiphobe 128
Deisinger, J. 219
Dekker, H. 109
Deneke, H. 110
Dennert, E. 108 209
Dickmann, O. E. A. 522
Dieckmann, A. 365
Diercke, C. 451 (4) 453 454 (2) 456
Diez, M. 113
Dinkler, R. 518
Döhler, E. 487 488
Doehlmann, K. 562
Dolter, J. M. 212
Dorn 540 (2)
Dorner, A. 112
Drees, H. 477
Dreher, Th. 149
Dreßler, H. 546
Drischel, F. 188
Drobe, F. 291
Dröber, W. 446
Dubislav, G. 498 499 500 501 511
Dück, J. 329
Dude, A. 125
Duffield, W. 319
Duisberg, C. 172
Du Moulin-Eckart, R., Graf 392
Dunger, H. 258
Ebeling, M. 228
Eckart, R. 405
Ehrenthal, H. 497
Ehrhardt, K. 106
Eichler, A. 285
Eidam, K. 124
Ellinger, J. 489
Elsner, A. 532 540 (2)
Endemann, K. 371
Endris, A. J. 360
Engel, E. 474 564
Engelien, A. 262
Engleder, F. 179 322 450
Eppler, A. 294
Erdmann, H. 226
Erhardt, F. 370
Ernesti, C. 257
Escherich, K. 203
Eucken, R. 108
Fanngruber, H. 304 (2)
Farrar, F. W. 161
Federle, K. 328
Fees, Th. 455
Feilberg, L. 118
Feist, S. 253
Felgner, R. 556
Fenkner, H. 559
Fernow, H. 495
Fetter, J. L. 122
Fischer 438
— E. 175
— K. 264
— O. 105
— W. 423
Flink, C. O. 103
Floericke, K. 200
Fontane, Th. 447
Förster, Cl. 434
— P. 121
Fraas, E. 183
Francé, H. 211
Francillon, C. 503
Franke, M. 189
— Th. 264 (2) 374
Frantz, A. 379
Frey, A. 353
Fricke, A. 227
— L. W. 149
Friedrich, E. 117
Frisch, F. 174 288 303
Fritsche, A. R. 107
Fritz, O. 286
Fritzsche, R. 123 399
Fuchs, A. 283
— R. 330 334
Funke 483
Furtwängler, A. 356
Fuß, E. 124 283
— K. 168 218 558
Gäbler 151
Gallies, E. 460 463
Gaertner, R. 287
Gasch, R. 364
Gaspey, Th. 490
Gaster, H. 336
Gebhardt 387
Gehmlich, E. 380
Gehrig, H. 117 288
Geikie, A. 444
Geistbeck 438 450
Genau, A. 219 541 542
Geoffroy, P. 542
Gertler, J. 304
Gesenius, F. W. 491
Geyer, A. 123 384
— P. 265
Geyger, E. 562
Giese, M. 305
Gieseler, A. 545
Gloger, J. 463
Göbelbecker, L. F. 123
Godard, Ch. 464
Godtfring, O. 253
Goldschmidt, L. 108
Göthe 461 (2)
Götting, E. 218
Gottschalk, H. 138
Götze, H. 465
Grafenmüllner, L. 122
Gränzer, J. 214
Graetz, L. 222
Graul, R. 422
Grimm, A. 329
— E. 125
Grittner, H. 362
Groll 563
Grothmann, H. 315
Grotthuß, J. E. v. 104
Grube, A. W. 447
Gruber, J. 315
Grund, A. 438
Grundmann, K. 320
Grupp, G. 390 415
Gumlich, A. 111
Günther, R. 259
— S. 433
Gurlitt, L. 121
Gußmann, K. 212
Gutzmann, H. 466
Gysi, J. O. 446
Haardt, J. 301
Haase, E. 556
Haberlandt, M. 422
Häckel, E. 176
Haken, M. v. 263
Hampp, Ph. 461
Hancock, H. J. 359
Händler, R. 293
Handmann, R. 203
Haendtke, B. 415
Hangen, Ph. 494
Harder, F. 255
Harms, Ch. 542
Harnisch, O. 137 (2) 151
Hartwig 184
Haßack, K. 182 (2) 195 233
Haydn, J. 465 466
Hecht, C. 533
Hecker, R. 138
Hegi, G. 180
Heichen, W. 478
Heiderich, F. 446
Heigel, K. Th. v. 416
Heiland, F. 543
Heilborn, A. 437
Heilmeyer, A. 434
Heine, K. 514
Heinemann, K. 478
Heinold, E. 125
Heinze, H. 444
— M. 100
— W. 381
Helenius, M. 119

Hellinghaus, O. 475
Hellmuth, L. 320
Hellwig 292
— P. 483
Helmkampf 288
Helmolt, H. F. 383
Hemprich, K. 119
Henck, W. 124 533
Henkler, P. 171
Hennings, J. 353
Henfold, G. 218
Hentschel, A. 481
Hentzschel, P. 358
Herber, P. 126 (2)
Herbst, W. 481
Herget, J. F. 329 330 332
Héritte-Viardot, L. 466
Hermann, A. 360
— P. Th. 268
Hermes, O. 218 444
Heß, W. 153
Heumann, A. 264
Heun, K. 564
Heußi, J. 218
Heyck, E. 386
Heymann, Th. 385
Heyn, E. 160
Hieronymus, A. 120
Hilschmann, F. 316 (2)
Hinterberger, A. 120
Hirt 292
Höcker, G. 300
Hoffmann, 495
— P. F. L. 256
Höffner, J. 146
Hofinger, L. 210
Hofmann B. 139
— E. 304 (2)
Hohmann, L. 114
Höhne, E. 406
Holczabek, F. 289 475
Holdschmidt, A. 304
Holl, W. 561
Hollaender, G. 464
Horn, H. 109
— W. O. v. 304
Horneffer, A. 101 104
— E. 101
Hoesch-Ernst, L. 115
Hügemeyer, G. 543
Humperdinck, E. 463
Hüttl, K. 444
Jäckel, J. 112
Jacob, K. 422
Jänisch, A. 260
Janke, O. 285
Japp, M. 254
Jecht 434
Jerusalem, W. 107 113 114
Jessen, A. Ch. 121
Jiriczek, O. 422
Immendörfer, B. 303
Jochmann, E. 218
Johannesson, M. 516
John, G. 228
— J. 166
— L. 504
Junge, F. 202
Junghanns 260
Jüngst, J. 162
Junk, B. 479
Just, K. 117 125 298
Jütting 462
Jüttner, F. 298
Kabisch, W. R. 112
Kaftan, J. 157
Kahler, A. 333
Kahnt, F. 159
Kaiser 382
— E. 433
Kälker, G. 149 152
Kapff, E. 122
Karásek, J. 479
Kares, O. 505 509
Karsten, B. 216
Kasper, A. 268
Katschinka, A. 289
Kauffmann, K. 379
Kaufmann, L. 184 (2)
Kaul, R. 333
Kautsky, K. 110 370
Keller, M. 261
Kennerknecht, D. 332
Kerl, O. 561
Keßler, A. 440
Kilb, J. A. 484
Kimmich, K. 316
Kipper, H. 463
Kircheisen, F. M. 401
Kirchhoff, A. 433 452
Kirsten, P. 464
Kistner, A. 215
Klapperich, J. 494 521
Klausberger, J. 289
Klaußmann, A. O. 303
Kleiber, J. 216 (2)
Klein, S. 384
Kleinpaul, R. 255 256
Kleinpeter, H. 122
Klinckfieck, F. 520
Kluge, A. 265
Klunzinger, K. 546
Knaake, E. 377
Knauer, F. 205
Knobbe, A. 495
Knörlein, J. 267
Knötel, H. 299
— P. 299 413
— R. 398
Kny, L. 178
Kobel, O. 257 478
Koch, M. 479
Koch-Hanau, L. 434
Kohl, F. G. 176
Kohlmeyer, O. 206
Kohlrausch, E. 361
Kolbe, B. 222
Kollbach, K. 193
König, A. 149 552 553 563
Konwiczka, H. 223
Koppelmann, W. 155
Köppen, W. 225
Kornrumpf, E. 374
Köstlin, J. 155
Kraft, F. 524 (2)
Kraemer, H. 129
Krapf, G. 144
Kraus, K. 219 220
Krausbauer 288
Krause, A. 213
Krebs, A. 546
— K. 391
Krische, P. 114
Kroker, E. 407
Krones, F. v. 422
Kropatscheck, H. 452
Krüger, K. A. 382 437
— O. 230
Kübel, R. 153
Küffner, E. 363
Kühn 434
Kuhn, F. 559
Kühnert, M. 454
Kull 183
Külpe, F. 482
Kunath, A. 364
Kunz, F. v. 117
Kurze, F. 422
Küster, E. 210
Kuttner, M. 493
Lagarde, L. 524
Lahmey, F. 290
Lampe, K. 347
Lampert, K. 200
Lamprecht, K. 420
Landmann, C. Ritter von 403
Lang, P. 122
Lange, F. 122
— H. 451
— R. 264 268 287
Lanner, A. 547
Lassar-Cohn 231
Laßmann, C. 125
Latzel, R. 200
Laukamm, W. 196
Leber, G. 431
Lehmann, A. 175 176 450

Lehmann, G. 103
— R. 189
Leichner, J. 125
Leipoldt, G. 454 455
Leisner, O. 106
Leistert, S. 294
Leo, M. 467
Lesser, O. 548
Leuschner, O. 182
Lewin, H. 380
Lichtenberger, G. 103
Liebtke, H. 160
Liliencron, A. v. 301
Liman, P. 421
Lindemann, H. 441
Lindner, F. 259 290
Linke, K. 481
Lippert, R. 259
Lippold, O. 286
Lipps, Th. 109
Lischnewska, M. 197
Loebner, H. 128
Lockyer, N. 224
Löffler, R. O. 220
Löhr, H. 365
Lohrer, J. 297
Loos, J. 99
Lorenz, K. 378
— P. 189
Lorscheid, J. 213
Lotsch, F. 522
Löwe, K. 465
— M. 551
Löwl, F. 445
Loewenberg, J. 123
Luckenbach, H. 411
Lukas, H. 316
Luley, G. 496
Lütteken, L. 484
Lüttge, E. 123 267
Lützeler, E. 444
Lyon, O. 122 264
Mackensen, L. 376
Mager, W. 339
Mahler, G. 563
Mann, J. 124
Marchand, L. 524 (2)
Marcks, E. 401 408
Marten, A. 361
Martig, E. 117
Martin, M. 126
— P. 515
Masius, H. 300
Masson, Ch. M. 120
Matthias, Th. 257 (2) 266
Maul, A. 365
Maurenbrecher, M. 396
Maurer, H. 563
Mauthner, F. 101
May, F. 167
May, M. v. 360
Mayer, J. 438
Mehnert 268
Mehring, F. 397
Meinecke 390
— E. A. 341
Meißner, J. 460
— O. 226
Melitz, L. 299
Meltzer, H. 161
Meringer, R. 423
Mertens, M. 376
Messerschmidt, J. 395
Metzsch, W. v. 400
Meumann, E. 115 (2) 130
Meurer, K. 512
Meyer, J. 138 265
— R. M. 265
— W. M. 446
Meyer-Förster, W. 336
Michael, E. 388
Michaelis, H. 253
Michelson, W. A. 225
Mieth, R. 267
Migula, W. 206 209 212
Mittag, M. 235
Mittendorf, F. 128
Möbius, P. J. 110 122
Močnik 553
Mogk, E. 422
Montgelas, Gräfin P. 446
Morin, H. 178
Müller, F. C. G. 228
— P. 197 201 208 220 230 383 441
Müller-Bernburg E. 434
Müller-Bohn, H. 400
Müller-Fraureuth K. 254
Müller-Pouillet 216
Münster, K. 492
Münz, B. 103
— P. 126
Muralt, L. v. 306
Muschka, M. 462
Muth, F. 289
Mutheſius, K. 127 543
Näther, A. 346
Natorp, P. 105
Negelein, J. v. 422
Netoliczka, O. 160
Nettelbeck, J. 408
Neubauer, Fr. 410
Neuendorff, E. 357
Neumann, L. 436 441
Neureuter, F. 202
Niemann-Sternstein 177
Nießen, J. 191
Nitsche, F. 268
Noël, E. 405
Nohl, H. 478
Nonnemann, F. 134
Norrenberg, J. 195
Oberfeld 444
Oeding, W. 166
Ohlert, A. 504
Oehlmann, J. H. 542
Ohmann, O. 229
Oels, W. 199 211
Olympier, W. 119
Oppel, A. 438
Oppermann, A. 125
— E. 449
Osburg, W. 463
Ott, M. 125
Otto, A. 481
— E. 505
— R. 159
Paasche, H. 446
Pachaly, P. 144
Pahde, A. 441
Papius, K. v. 237
Papst, A. 124
Parow 496
Paschke, P. 398
Pastor, W. 417
Pater, W. 418
Paulsen, F. 107 (2)
Paulsohn, D. 125
Penck, A. 432
Penzler, J. 449
Peter, A. 177
Peters, C. 393
Peterson-Kinberg, W. 447
Petri, W. 545
Pfaundler, L. 216
Pfeifer, H. 113 143
Pfleiderer, O. 157
Pflugk-Harttung, J. v. 392
Pfurtscheller, P. 175
Pickel, A. 555
Pieper 541 542
Pietsch, A. 119
Pillemont, O. v. 389
Pischel, R. 422
Plate, H. 492
Plattner, Ph. 513 (2)
Plötz, G. 505 506 (2) 508 509 517
— K. 517
Plüß, B. 209
Pohle, P. 453
Pokorny 200
Pöschke, H. 300
Poske, F. 216
Pottag, A. 433
Preuß, R. 335
Prohaſel, P. 293
Prüll, H. 431
Puls, A. 289
Pültz, J. 395

Puttkammer, J. v. 306
Pütz, W. 441
Quint, H. 319
Raabe, W. 336
Raithel, R. 375
Rasche, E. 260
Ratzel, F. 448
Rätzsch, R. 330
Raydt, H. 360
Raynal, F. W. 300
Rebe, M. 301
Rehmann, E. 197
Reichel, W. 340
Reichenbach, H. 195
Reidelbach, H. 399
Reiff, P. 267
Reimer, J. L. 120
Rein, W. 98 112 115 139
Reinecke, H. 159
Reinhard, Ph. 553
Reinisch, R. 214
Reisert, K. 463
Reiter, J. 461
Remus, K. 170
Rethwisch, C. 409
Reukauf, A. 135
Reydt, F. 548
Rhoades, N. 305
Ribken, H. 542
Richter, E. 190 410
— H. 268
— J. W. O. 300 301
— K. 105
— P. 159
— R. 433
Richter v. d. Rother 480
Ricken, W. 510 519 (2)
Riedel, B. 433
Riethmüller, F. 543
Rinn, H. 162
Rippel, J. 228
Ritthaler, M. 373
Rode 484
Roeber, K. 460
Rogge, Ch. 416
Rohde, P. 142
Rohr, M. v. 221
Röhrig, J. J. 409
Rolle, O. 236
Romberg, W. 156
Römpler 139
Romundt, H. 103
Rose, J. H. 403
Rosenberg, K. 217
Rosenburg, H. 381
Roß, H. 178
Rothaug, J. G. 443
Rottenburg, F. J. v. 126
Röttgers, B. 493 494
Rübenkamp, W. 382
Rudkowski, W. 127
Rudolf, F. 288
Rüdorff, F. 213
Runge, H. 490 505
Rupprecht, E. 161
Rusch, G. 373 442
Sachße, R. 228
Sahr, J. 479
Sallwürk, E. v. 117
Salten, A. v. 116
Samel, F. 125
Sapper, A. 305
Satow, H. 362
Sauer, A. 183
Säurich, P. 207
Schaar, F. 201
Schäfer, E. 104
Schaffer, K. 320
Schaeffer, K. 532 539
Schalk, G. 301
Scharf, O. 363
Scharrelmann, H. 283
Scheel, K. 224
— W. 264 389 394
Schenk, K. 380
Scherer, H. 99 140
Schiele, F. M. 480
Schießl, M. 266
Schiffels, J. 149
Schiller, A. 320
Schillmann, R. 378
Schilo, W. 126
Schindler 260
— H. 401
Schirmacher, K. 415
Schlachter, F. A. 318
Schlauer, G. 125
Schlemmer, K. 442 447
— O. 534
Schlitzberger, L. 178
Schlüter, O. 449
Schmale, F. 362
Schmehl, Ch. 549
Schmeil, O. 176 189 195 199 206
Schmid, E. 332
Schmidt, E. 465 534
— F. A. 358 360
— H. 193
— J. 234
— M. G. 423
— P. 544 561
— P. W. 157
— R. 452
— Th. 188
— W. 112
Schmiedel, O. 157
Schmieder, A. 261
Schmiele, E. 409
Schmitz, H. 204
Schmitz-Mancy 483
Schneid, F. X. 350
Schneider, G. 100
Scholz, E. 199 206
Scholze, A. 459
Schönbauer, R. 443
Schöne, E. 434
Schramm, A. 344
Schreckenbach, P. 397
Schreier, G. 442
Schreyer, v. 435
Schröder 183
— E. 400
— H. 465
Schröer, H. 362
— M. M. A. 479
Schubert, H. 564
Schuh, L. 291
Schultz, A. 256
— F. 266 377
— K. 128
Schultze, W. H. 229
Schulz, B. 290
— O. 285
— R. 105
Schulze, P. 106
Schumacher, F. 122
— J. 149 (2)
Schuster, G. 405
— H. 139
Schwartz, Ch. 316
Schwarz, B. 106
Schweitzer, A. 157
Schwemer, R. 422
Schwencker, F. 147
Schwering, K. 548
Schwindrazheim, O. 433
Schwochow, H. 127 431
Scobel, A. 452
Seeländer, F. 551
Seidel, L. E. 124
Seiffert, K. 464
Seiler 106
Sendler, R. 532 540 (2) 558
Shakespeare 476
Siebengartner, M. 119 198
Siebert, O. 103
Siecke, E. 421
Sieroszewski, W. 447
Simmel, G. 103
Smolle, L. 406
Sommer, F. 437
Spannagel 268
Spanuth, H. 155
Speck, E. 386
Speltz, A. 321
Sperber, E. 162
Spielmann, K. 391

Spieß, P. 444
Spieß, P. 218
Spörlin, M. 301 305
Springer, A. 412
— W. 173
Stadler, O. 315
Stamm, O. 460 463
Staerk, W. 153
Staude, R. 153
Staudigl, O. 304
Staupendahl, R. 298
Stein H. K. 376
— K. H. v. 118
— L. 193 422
Steinhausen, W. 321
Stemling H. 289
Stempel, H. 181
Stephan, H. 102
Sternstein, C. 222
Steude, G. 145
Steuer, W. 544
Stewart, B. 224
Stibitz, W. 432
Stiehler, G. 316
Stifter, A. 304 335
Stöckel, H. 378
Stoeckenius, O. 230
Storck, K. 467
Störring, G. 111
Straßner, P. 353
Strauß, F. 232
Streißler, F. 423
Streng, K. 124
Striegler, B. 363
Stübler, H. 447
Sturm, K. F. 298
— L. 190 433
Stutzer, E. 434
Suchomel, B. 292
Suttner, B. v. 476
Swetina, A. 442
Tecklenburg, A. 398
Teetz, F. 475
Tesch, P. 291
Teupser, K. 535
Tews, J. 121
Thiem, E. 154
Thiergen, O. 487 515
Thom, B. 361
Thränsdorf E. 161
Tiemann, A. 476
Tischendorf, J. 443
Tittel, E. 536
Tomuschat, W. 379
Töpel, H. 117
Torbiörnsson, T. 253
Towska, K. 130
Trachbrodt, A. 335
Trautermann, K. 282
Trötscher, J. 483
Trumpy, J. 175
Trygg-Helenius, A. 119 198
Turmlirz, K. 260
Türmer, W. F. 125
Turovius, B. 302
Twiehausen, O. 168 194
Übel, A. 385
Uhde-Bernays, H. 412
Uhl, W. 252
Ulbricht, H. 434
Ule, E. 179
Ullmann, H. 316 361
Unold, J. 111
Uphues, G. 102
Vahlbruch, J. 380
Vaeltl, A. 123
Vietor, W. 254
Vockeradt, H. 266 484
Vogel, K. H. 196
— Th. 377
Voges, E. 212
Voigt, A. 169 205
Völker, J. A. 197 201 208 220 230 383 441
Volkmann, L. 321
Vorländer, K. 102
Wagner, F. 405
— P. 264 318
Wahlde, H. v. 304
Wahner, J. 293
Wahrheit, A. 119
Walde, Th. 361
Waldemar, H. 306
Walter, K. 318 322
Walther, J. 120
Wangerin, A. 184
Warming 177
Wasserzieher, E. 488 (2) 521
Wassiliew, Z. 130
Weber, E. 105
— G. 127 461
— G. H. 362
Wedel, H. v. 417
Weidenhammer, G. 539
Weidner, O. 303
Weigand, H. 374
Weigl, F. 106
Weiler, W. 232
Weiser, C. 479
Weiß, A. 105
Weißenborn, F. 433
Weitbrecht, G. 147
— K. 299
Wendl, K. 466
Wentscher, M. 111
Wenzel, K. 561
Werner, F. 127
Wertheimer, J. 342
Westermeyer-Lanzendorfer, M. 126
Wette, A. 463
Wettstein, R. v. 205
Wetzold 434
Weyher, H. 402
Wiegand, A. 393
Wildermann, M. 188
Wilk, E. 555 556
Wille, B. 104
— O. 148
Wiltberger, A. 459 467
Wiltz, H. 443
Winckler, H. 372 385
Winkler G. 151
Winter, G. 404
Wirth, H. 434
Wirtz, E. 523
Witkowski, G. 119 293
Wohlrabe 394
Wohlrath, Th. 361
Wolf, F. Ch. 555 557
Wolff, E. 380
Wolffheim, N. 120
Wolfsgruber, C. 335
Woltmann, L. 419
Wolzogen, H. v. 128
Wörner, O. 349
Wunderlich, E. 437
Wundt, W. 110
Zeißig, E. 123 231
Zeitzschel 434
Zell, Th. 201
Zelle, W. 392
Zepler, M. N. 121
Ziehen, J. 114 413 483
Ziemssen, O. 108
Zillig, B. 127
Zink, Th. 106
Zippel, H. 180
Zurbonsen, F. 375 409
Zureich, F. 466
Zurhellen, E. 149
— O. 149

Register der Bilder-, Karten- und Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Alkoholismus, Der 198
Andrees Allgem. Handatlas 452
Anzeiger, Geographischer 457
Aufnahmen, Photogr., für den ersten Anschauungsunterricht 176
Aus Natur und Geisteswelt 422
Bachems illustrierte Erzählungen für Mädchen 305
— neue illustr. Jugendschr. 304
Bahnen, Neue 131
Bambergs Schulwandkarten 455 456
Begleitwort zum Schreiblesefchüler 286
Bericht über die deutsche Lehrerversammlung 1906 129
Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens 129
Bildbetrachtungen 284
Bildnisse deutscher Dichter 475
Biolog. Zusammenstellungen aus der Tierwelt 182
Blätter, Pädagogische, 2c. 131
— Periodische, f. Realienunterricht 2c. 187
Bunte Blätter 337
Debes' Schulatlas 452
Denkschrift über die II. Konferenz von Religionslehrerinnen 148
Deutschland in seiner tiefen Erniedrigung 392
Deutschlands Jugend 299
Dichterworte 484
Dürrs deutsche Bibliothek 480
Eckart 476
Educateurs, Les Grands 526
Erde, Deutsche 458
Euphorion 481
Festbericht des Stenographenvereins in Steyer 351
Festschrift zur 45. Hauptversammlung des Landesverb. „Gabelsberger" 351
Frühling, Deutscher 131
Gerhards französ. Schulausgaben 521
Geschichtsbibliothek, Illustrierte, für jung und alt 406
Görlitzer Heimatkunde 434
Goethes Werke 478
Graefers Schulausgaben klassischer Werke 488
Greßlers Lehr- und Lernbücher 2c. 382
Haushaltungsrechnungen 2c. 554
Herders Bilderatlas zur Kunstgeschichte 320
Hohenzollern-Jahrbuch 395
Hölzels Wandbilder 450
Jahrbuch, Pädagog. 128
— der Schule Gabelsbergers 351
— für Volks- und Jugendspiele 356
Jugend- und Volksbibliothek, Deutsche 301
Jugendblätter 299
Jugendfürsorge 131
Kindersang-Heimatklang 462
Koloniales Lesebuch 335
Kunstblatt, Christliches 148
Kunsterziehung 357 467
Künstlerbilderbuch, Münch. 298
Landschaftsbilder aus dem Königreich Sachsen 434
Lehrerzeitung, Allgem. deutsche 131
Lehrmittel, Neue, für den Zeichenunterricht 322
Leitfaden für den Turnunterricht 363
Massacres, Die russischen 424
Methode Gaspey-Otto-Sauer 505
Miniaturbliothek 359 484
Mitteilungen vom Freiberger Altertumsverein 424
— aus der historischen Literatur 424
— über Jugendschriften 297
Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik 268
— Pädagogische 131
Monatsschrift, Deutsche, über das gesamte Leben der Gegenwart 130
Monographien zur Jugendschriftenfrage 298
— zur Weltgeschichte 390
Muttersprache, Die 286 287
Natur und Schule 186
Pädagogik, Die experimentelle 130
Petermanns Mitteilungen 456

Pichlers Jugendbücherei 303
Revue, Polit.-anthropolog. 130
Ritters geogr.-statist. Lexikon 449
Sammlung Göschen 422 438 479
— naturwissenschaftl.-pädag. Abhandlungen 170 171 172
— vaterländischer Bilder ꝛc. 411
Scheu, O., Reform-Zeichentisch 323
Schöninghs Ausg. ausländischer Klassiker 484
— Textausgaben alter und neuer Schriftsteller 483
Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse 458
Schriftsteller, Engl. u. franz., der neueren Zeit 494 521
Schulausgaben, Deutsche 483
Schulbibliothek, Franz. u. engl. 522 523
Schule, Die deutsche 130
Schülerbibliothek, Goldene 379
Schulmann, Der praktische 131
Seebücherei, Deutsche 300
Skioptikon, Das 182 322
Sohr-Berghaus' Handatlas 453
Spielregeln des techn. Ausschusses 361
Stenographenverband Gabelsberger, Internat. 337
Studien, Pädagogische 131
Tabulae botanicae 179
Tagebuchblätter eines Weltpriesters 482
Taschenatlas der Schweiz 453
Tschaikowsky-Album 464
Türmer, Der 130
Türmer-Jahrbuch 130
Übungsbibliothek, Engl. 494
— Französ. 514
Unserer Lieben Frauen Leben 412
Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften 565
Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte 184
— des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele 357
Verzeichn. von Mikrophotogrammen 182
Volksschulatlas 452
Volkstümliche Behandlung der Fremdwörter 256
Volksturnbücher, Deutsche 364
Vorbilder, Dekorative 319
Wagners, Günther, Farbkästen 322
Walhalla 414
Wandkarte der deutschen Kolonien 455
Wegweiser f. d. Gesangunterricht 460
Wie wir unsere Heimat sehen 285 433
Wissen, Das, für Alle 187
Wochenschrift, Naturwissenschaftl. 186
Wort, Das freie 130
Wörterbuch, Kleines stenogr. 331
Zeitfragen, Pädagog. 297
Zeitschrift für deutsche Mundarten 269
— für den deutschen Unterricht 268
— Geographische 457
— für Lehrmittelwesen ꝛc. 130 174
— f. Philosophie und Pädagogik 131
— f. pädagog. Psychologie ꝛc. 131
— f. Schulgeographie 457
— f. Schulgesundheitspflege 131
Zeitung, Pädagogische 131

I. Pädagogik.

Von

Schulrat H. Scherer

in Büdingen.

I. Einleitung.

In einer Zeit, in der sich, wie in der heutigen, ein Übergang von einer Welt- und Lebensanschauung zu einer anderen und damit auch eine Wandlung in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften vollzieht, hat der Referent über die letztere eine schwere Stellung; denn einerseits werden die einzelnen Gebiete immer umfangreicher und anderseits gehen die Ansichten immer mehr auseinander, so daß er es schließlich keinem der Herrn Kritiker recht machen kann. Auch die Redaktion des „Pädagogischen Jahresberichtes" befindet sich in dieser schwierigen Lage. Da fordert ein Kritiker, daß die allgemeinen Erörterungen in den einzelnen Referaten, die Einführungen, in welchen ein Überblick über die Strömungen, welche auf dem betreffenden Gebiete im Laufe des Jahres hervorgetreten sind, wegbleiben sollen und der Referent sich auf die Kritik der betreffenden Literatur beschränken soll; dieselbe soll aber, so fordert ein anderer, vollständig sein und kein namhaftes Werk übersehen. Der „Pädagogische Jahresbericht", so fordert ein dritter Kritiker, soll von den Literaturberichten absehen und sich darauf beschränken, den tatsächlichen Fortschritt oder Rückschritt in der pädagogischen Entwicklung des betreffenden Zeitraums nachzuweisen; denn, sagt er, über die Literatur berichten die pädagogischen Zeitschriften. Wir halten uns nun keineswegs für unfehlbar und nehmen gerne einen guten Rat an; aber wem sollen wir folgen? Der „Pädagogische Jahresbericht" soll, das ist sein Zweck, über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften sowie auf dem des Erziehungs- und Bildungswesens, die innerhalb eines Jahres hervortreten und von Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst sind, orientieren und zugleich den Leser mit den Schriften bekannt machen, aus denen er sich eingehend belehren kann; auf die wichtigsten dieser Schriften ist schon in der orientierenden Einführung hingewiesen, soweit sich dies aus der Darstellung ergibt. Die orientierende Einleitung ist also notwendig; sie gibt auch schon Richtlinien für das Studium der betreffenden Schriften. Aber auch der Literaturbericht ist notwendig; denn er gibt eine kurze Charakteristik dieser Schriften. Auch vom rein technischen Gesichtspunkte betrachtet können beide Zwecke nicht getrennt werden; denn sie bedingen einander. Wenn der Referent über die Strömungen orientieren, die tatsächlichen Fortschritte und Rückschritte in der pädagogischen Entwicklung nachweisen soll,

so muß er doch im Besitz der Literatur sein; die Herrn Verleger erwarten aber mit Recht für die Überlassung dieser Literatur eine Besprechung derselben. Man kann doch dem Referenten nicht zumuten, daß er die Bücher sich alle erwirbt; wer wollte wohl dieses Opfer bringen!? Daß dabei auch ein und das andere, vielleicht wertvolle und wichtige Werk nicht besprochen wird, läßt sich leicht erklären; das geschieht ja auch bei den Literaturberichten in den pädagogischen Zeitschriften. Diese können den „Pädagogischen Jahresbericht" nicht ersetzen; dazu fehlt es ihnen schon an Raum. Wir werden also die jetzt angebahnte Einrichtung des „Pädagogischen Jahresberichtes" zur Durchführung bringen müssen, wenn wir es damit den angeführten Herrn Kritikern auch nicht recht machen können; Mängel und Fehler wird ja das Werk immer behalten. Auch die Verteilung des Hauptfaches, der Pädagogik und der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens unter mehrere Referenten läßt sich nicht ohne Nachteil für die Referate durchführen; denn sie hängen untereinander innig zusammen. Wie kann z. B. die Geschichte der Pädagogik von der Geschichte der Philosophie getrennt, oder wie können Psychologie, Logik und Ethik von der Allgemeinen Pädagogik losgelöst werden; sie bedingen sich doch gegenseitig und sind zudem auch oft in einem Bande vereinigt. Ja, der Kritiker der Pädagogik darf sogar auch an den anderen Gebieten der pädagogischen Hilfswissenschaften nicht vorübergehen; denn wie will er z. B. beurteilen, ob die in einem Lehrbuch der Pädagogik enthaltene Methodik des Geschichtsunterrichts den heutigen Anforderungen entspricht, wenn er mit dem heutigen Stand der Geschichtschreibung nicht bekannt ist!? Die Methodik ist gerade darum zum Teil auf einem toten Punkte angekommen, weil sich einzelne Methodiker um die die Entwicklung der betreffenden Fachwissenschaft nicht kümmerten und anderen die großen Gesichtspunkte fehlten, die allein neben der Fachwissenschaft die wissenschaftliche Pädagogik geben kann. Die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts z. B. ist nicht von der Didaktik, sondern von der Biologie ausgegangen. Mit Recht weist Professor Natorp in seinem „Pestalozzi" darauf hin, daß die Elemente, aus denen sich die einzelnen Wissenschaften und Künste aufbauen, auch die Ausgangspunkte für die Didaktik bildeten und daß der Fortschritt in der Methodik demnach dem Fortschritt in der Entwicklung der Wissenschaft und Künste folgen und notwendig folgen muß; daraus aber folgt, daß die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Methodik eines Lehrfachs, resp. der Didaktik überhaupt die Beschäftigung mit der Wissenschaft und Kunst, resp. der Entwicklung und dem Fortschritt derselben voraussetzt. Im „Pädagogischen Jahresbericht" muß nun natürlich eine Trennung der einzelnen Fachwissenschaften von der Pädagogik und ihren Grundwissenschaften stattfinden; denn innerhalb eines Jahres kann eine Kraft immerhin nur ein bestimmtes Gebiet beherrschen. Aber innerlich zusammenhängende Fächer müssen in einer Hand liegen, wenn die Einheitlichkeit einigermaßen gewahrt werden soll. Das Spezialistentum ist bei der wissenschaftlichen Forschung und deren Darstellung gerechtfertigt; bei einem wesentlich für Volksschullehrer und auf dem Gebiete des Volksschulwesens tätige Schulmänner bestimmten Buch müssen ihm bestimmte Grenzen gesetzt sein. Allerdings kann die Arbeit auch auf den einzelnen Teilgebieten nur von jemand bewältigt werden, der eine Reihe von Jahren sich eingehend mit dem betreffenden Fache beschäftigt hat; er muß ein „Arbeiter" sein und auf manches Vergnügen u. dgl. verzichten. Daß er aber trotzdem in der Beurteilung einzelner Bücher subjektiv bleibt, ist leicht erklärlich; wer in der Kritik Erfahrung hat, der weiß

das zu würdigen. Der eine Kritiker sieht ein Werk für eine epochemachende Erscheinung an, der andere nicht; da kann man immer noch nicht von „frevelhafter Oberflächlichkeit" reden! In den letzten Jahren wurde z. B. ein pädagogisches Werk in den namhaftesten pädagogischen Zeitschriften als eine epochemachende Erscheinung gepriesen; der „Pädagogische Jahresbericht" tat es nicht, und ist deshalb wohl seine Charakteristik für eine „frevelhafte Oberflächlichkeit" erklärt worden. Jetzt hat ein Kritiker die Schwächen des Werkes aufgedeckt; nun schwenken einzelne Kritiker schon ins entgegengesetzte Lager ein. Lay hat allerdings in gewisser Hinsicht die jetzt an ihm ausgeübte, das berechtigte Maß überschreitende Kritik verschuldet; er selbst pries seine Arbeit als eine epochemachende, als etwas völlig Neues an und übersah, gewiß unabsichtlich, daß Vieles von dem, was er in seinem Buche verarbeitet hat, bereits vor ihm von anderen Pädagogen auch erörtert worden war; er hätte darauf und auf die Werke, die er benutzt hat, hinweisen sollen. Aber trotzdem verdient es Lay doch nicht, daß man ihn nun zum moralischen und literarischen Tode verurteilt; er hat sich beachtenswerte Verdienste auf dem Gebiete der experimentellen Didaktik erworben, die man ihm lassen sollte und lassen muß. Wir haben das Vertrauen zu unseren Referenten, daß jeder sich bemüht, über jedes Buch ein möglichst objektives Urteil zu gewinnen; subjektiv gefärbt wird es immer etwas bleiben. Wir dürfen aber auch hoffen, daß man unsere Arbeit möglichst objektiv beurteilt als eine Arbeit von Männern, die nicht unfehlbar sind.

Überall gärt es in der pädagogischen Welt; es will etwas Neues werden. Daß es dabei etwas stürmisch hergeht, ist leicht erklärlich; dennoch sollten sich die besonnenen Männer davon nicht beirren lassen und ruhig Hand in Hand an der stetigen Fortentwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst arbeiten. Hat man im Mittelalter und wieder in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Kind für außer ihm liegende Zwecke, welche die Kirche oder der Staat ihm setzte, erzogen, so will man jetzt wie in der Zeit des alten und neuen Humanismus das Kind für sich selbst erziehen; der Erziehungszweck soll im Kinde liegen. Der Erziehungszweck ist aber jetzt nicht wie in der Aufklärungszeit die Glückseligkeit oder wie in der Zeit des Neuhumanismus die harmonische Bildung; man will vielmehr den individuellen Menschen erziehen, der sich aus dem Inneren heraus frei gestaltet. Aber dieser Individualpädagogik der allerneusten Zeit steht die auch noch neue Sozialpädagogik gegenüber, welche die Berücksichtigung der Forderungen des Gesellschaftslebens bestimmt; nach ihr soll die Persönlichkeit sich einfügen als dienendes Glied in die Gesellschaft und so erzogen werden, daß dies möglich ist. Dieser Zwiespalt in der wissenschaftlichen Pädagogik ist hervorgerufen durch den Zwiespalt in der Welt- und Lebensanschauung unserer Zeit und wird verstärkt durch die herrschenden Zustände in unserem Bildungswesen; in letzterem herrscht noch vielfach der Bureaukratismus, der jede individuelle Gestaltung unmöglich macht und den man deshalb bekämpft. Aber man darf diesen Bureaukratismus nicht mit den Forderungen der Sozialpädagogik verwechseln; denn während er das Kind zurichten will für Kirche und Staat, will die Sozialpädagogik die Persönlichkeit für die freie Teilnahme an der Kulturarbeit der Zeit befähigen. Das Kind soll selbsttätig und selbständig seine Kräfte auch in der Schule entfalten können; der Lehrer soll nur die dazu anregenden Reize zuführen und die Wege bahnen. Aber diese Reize sollen vom Leben der Gegenwart, in der das Kind steht und in deren Fortsetzung es einst handeln soll, sowie dem der Vergangenheit,

aus der die Gegenwart hervorgegangen ist, entnommen sein; durch das Leben und die im Leben des Volkes erzeugten Kulturschätze soll das Kind gebildet werden, damit es am Leben einst teilnehmen und an seiner Fortentwicklung mithelfen kann. In der Versöhnung und Verschmelzung der Individual- und Sozialpädagogik muß das Ziel der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst gesucht werden; jede Einseitigkeit ist eine Verirrung. Die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit soll innerhalb der normalen Grenze nicht gehemmt werden; denn durch die individuelle Betätigung der zur vollen Entfaltung gekommenen Persönlichkeit wird die soziale Gemeinschaft am besten gefördert. Die individuellen Anlagen sollen durch geeigneten Lehrstoff zur vollen, harmonischen Entfaltung kommen; aber dieser Lehrstoff soll für das individuelle und soziale Leben des Kindes wertvoll sein. Die Auswahl des Lehrstoffs muß also nicht allein vom Standpunkte des Kindes, sondern auch vom Standpunkte der Wissenschaft und des Lebens geschehen; jede Einseitigkeit muß vermieden werden.

In einem Preisausschreiben, das in den ersten Jahren unseres Jahrhunderts erschien, wurde die Darstellung eines „neudeutschen Lebensprogramms mit positiven Zielen" gefordert, „das alle Ideen und Vorschläge zusammenfaßt, die für die Gesundung unseres Volkes von dauerndem Werte sind"; denn man ist vielfach der Meinung, daß in unserer Zeit eine „allgemeine deutsche Lebens-Erneuerung", eine „deutsche Wiedergeburt" sich ankündige, welcher durch die systematische Zusammenfassung der auf dieselben hinzielenden Äußerungen und Erscheinungen Richtlinien zur Verwirklichung gegeben werden sollten. Diese deutsche Wiedergeburt sollte auch eine wenigstens europäische Bedeutung haben; denn seit Gobineau's Versuch über die „Ungleichheit der menschlichen Rassen" und Chamberlains Buch: „Die Grundlagen des XIX. Jahrhunderts" (1899) ist man vielfach der Meinung, daß die Grundlagen der sog. europäischen Kultur fast ausschließlich auf dem Germanentum beruhe. Wir wollen davon absehen, zu untersuchen, wie weit diese Behauptung der Wirklichkeit entspricht; daß sie nicht unbegründet ist, muß ohne weiteres zugegeben werden. Ist dies aber der Fall, so muß auch das deutsche Volk darauf bedacht sein, in seinem Kulturleben an der Spitze aller Kulturvölker zu stehen, wenigstens hinter keinem in dieser Hinsicht zurückzubleiben; denn nur dann kann es seinen hohen Aufgaben entsprechen. Den Kern des Kulturlebens bildet die Welt- und Lebensanschauung; im Mittelpunkte derselben steht die Religion. Länger als ein Jahrhundert tobt in Deutschland der Kampf um eine neue, der Wissenschaft unserer Zeit entsprechenden, Verstand und Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung. Eine gewaltige Kluft gähnt in unserem Kulturleben zwischen den Anhängern der alten und denjenigen der neuen Welt- und Lebensanschauung; die Wehen einer neu zu gebärenden harmonischen Welt- und Lebensanschauung haben uns erfaßt und schütteln uns. Wir wollen festhalten an den Idealen der Religion, wie sie uns im Christentum geboten sind; aber wir wollen die Fesseln abschütteln, die uns die Zeit in demselben angelegt hat. Je mehr uns dies gelingt, desto mehr Religion und Moral zieht in unser Volk ein; je mehr wir uns von dem erdenfeindlichen Jenseitsglauben des orthodox-kirchlichen Christentums befreien, desto mehr kommt die Humanität in der Welt zur Herrschaft. In diesen „Kampf um die Welt- und Lebensanschauung" ist auch die Pädagogik hineingestellt; denn sie soll Richtlinien für die Erziehung des Volkes, resp. seiner Jugend, zu der neuen Welt- und Lebensanschauung geben. Soll sie aber diese Aufgabe erfüllen,

so muß sie Stellung nehmen zur Religion; denn Kultur, in deren Dienst die Pädagogik steht, als Ausdruck des Innenlebens ist ohne Religion nicht möglich. Deshalb müssen wir auch die jetzt im deutschen Lehrerstand auftretende Bestrebung, die Religion aus der öffentlichen Bildung auszuscheiden, bekämpfen; denn sie steht im Widerspruch mit der Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Aber wir müssen anderseits auch energischer als seither den Kampf gegen das orthodoxe Kirchentum führen, welches unsere Religion zu unterdrücken droht, indem es das individuelle Ausleben der Naturanlagen hindert und denselben eine mehr oder minder fremde, enge und wissenschaftlich unhaltbare innerliche Basis unterschiebt und so unser religiös-kulturelles Fühlen, Denken und Wollen in falsche Bahnen leitet; wir müssen energisch dagegen kämpfen, daß die Schule im Auftrage des Staates in dieser Arbeit des orthodoxen Kirchentums Handlangerdienste verrichten muß.

Das Geistesleben unserer Zeit drängt dazu, sich mit dem Zwiespalt zwischen der alten und neuen Weltanschauung abzufinden, ihn zu beseitigen; der Geistesprozeß unseres Jahrhunderts wird daher eine Auseinandersetzung mit der alten und neuen Welt- und Lebensanschauung sein. Ein Teil der Kulturkämpfer hält fest an der überlieferten kirchlichen Welt- und Lebensanschauung; mit einem großem Aufwand von Scharfsinn sucht er die Ergebnisse der modernen Forschung, soweit er sie anerkennen muß, mit dem kirchlichen Christentum in Einklang zu bringen, wobei es nicht ohne Umbiegungen auf beiden Seiten abgeht. Ein anderer Teil sieht auch das Christentum als eine Phase der Entwicklung des religiösen Lebens an; er entkleidet daher die in ihm enthaltenen ewig gültigen Wahrheiten des zeitlichen Beikrams und betrachtet alles, was von den Verhältnissen der Zeitepoche Christi abhängig war, als eine historische Erscheinung. Ein dritter Teil endlich faßt die Ergebnisse der modernen Wissenschaft als Beweismittel für eine abfällige Kritik über die Berechtigung des Christentums als Welt- und Lebensanschauung auf; sie hat vollständig mit ihm gebrochen. Diese verschiedenen Strömungen auf dem Gebiete des Geisteslebens machen ihren Einfluß seit ihrem Dasein auch auf dem Gebiete der Pädagogik geltend; wir können dies seit dem Ausgange des 18. Jahrhunderts, seit der Zeit der Aufklärung, in deren Ausläufern wir uns heute noch bewegen, deutlich verfolgen. Mehr denn je aber zeigt sich heute eine geistige Zerrissenheit in dem Geistesleben, die sich auch auf das Gebiet der Pädagogik ausdehnt; „die Strenggläubigen geben dem Natürlichmenschlichen keinen Raum, die Freigläubigen schwanken ständig in ihren Begriffen von Freiheit und Abhängigkeit der Menschenseele, und die Atheisten überspringen ungeniert die Frage nach dem Ursprung der menschlichen Grundnatur und dem Maßstabe für menschliche Kulturwerke. (Dr. P. Krische, Worte, Werte, Werke.) Hier muß die Pädagogik unserer Zeit einsetzen; sie muß eine den Verstand und das Gemüt befriedigende, den sicheren Ergebnissen der Wissenschaft unserer Zeit und den berechtigten Forderungen des Glaubens entsprechende Welt- und Lebensanschauung in dem Nachwuchs zu erzeugen suchen, auf welcher sich solche sittliche Persönlichkeiten aufbauen, die sich am Kulturleben unserer Zeit mit Erfolg beteiligen wollen und können. Ihr Schwerpunkt liegt im Bilden; aber dieses Bilden darf nicht einseitig auf das Erkennen, sondern muß auch auf das Handeln hinausgehen. „Beobachten, Wissen, Verstehen schafft die Bausteine zur menschlichen Kultur; Werten und Wirken fügt die regellos herumliegenden Bausteine zu einem Gebäude, das man Kultur nennt, zusammen. Beobachten, Wissen und Verstehen erkennen keine Autorität an,

sind nach menschlicher Möglichkeit sachlich und stützen sich nur auf Erscheinungen und deren Kausalgesetze; Werten und Wirken ordnet sich verschiedenen Autoritäten unter, die in jedem Menschen selber liegen, je nach der Bildung und den äußeren Verhältnissen verschieden sind" (Dr. Krische a. a. O.). Die Pädagogik hat, wie jede Wissenschaft und Kunst, eine Entwicklung durchgemacht und steht heute noch in dieser Entwicklung; die Geschichte dieser Entwicklung lehrt uns, daß unter dem Einfluß der Welt- und Lebensanschauung, der Wissenschaft und Kunst die Pädagogik zu verschiedenen Zeiten entsprechend den Wandlungen in den Welt- und Lebensanschauungen verschiedene Bildungsideale aufgestellt und verschiedene Mittel und Wege zur Erreichung derselben vorgeschlagen hat. Sie zeigt uns, daß nicht immer neben dem Erkennen auch das Handeln berücksichtigt, nicht immer neben dem Verstand auch das Gemüt gebildet worden ist, und daß die Individualpädagogik und Sozialpädagogik immer um die Herrschaft gekämpft haben. Wir müssen lernen aus dieser Geschichte; wir müssen sie mit kritischem Blick betrachten, damit wir Richtlinien für die weitere Entwicklung der Pädagogik gewinnen können.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Die Geschichte der Pädagogik „soll im engsten Zusammenhang mit den anderen Schulstoffen, die Geistesgeschichte treiben, mit biblischer und Kirchengeschichte, mit Literatur-, Kultur-, Kunst- und politischer Geschichte erkennen lassen, wie aus den Anschauungen, Wertungen und Strebungen einer bestimmten Zeit in der geistigen Entwicklung eines Volkes sich das in lebensvollen Persönlichkeiten konkret vor uns hintretende Bildungsideal dieser Zeit ergibt, und wie in den Schriften dieser Persönlichkeiten die Grundzüge dieses Bildungsideals und der nach der Meinung der Zeit zu ihm führenden Wege ihren Ausdruck findet" (Bohnstedt). Diesen führenden Geistern, den wahren Erziehern der Menschheit, muß daher die Geschichte der Pädagogik besondere Aufmerksamkeit schenken; auf ihre wichtige Auffassung und Darstellung muß sie immer wieder zurückkommen. Das ist aber nur möglich, wenn sie dieselbe im Zusammenhang mit ihrer Zeit, mit den Strömungen auf den Gebieten des Kultur- und Geisteslebens ihrer Zeit erfaßt; denn nur dann kann sie sie objektiv würdigen und beurteilen. „Große Ideen stammen von großen Männern und wachsen sich niemals aus ohne eine Erhabenheit des Willens; denn solche Ideen werden erst dadurch groß, daß sie den Ausdruck der Persönlichkeit repräsentieren, sie sind deren Leben, Wert und Erziehungsbedingung." (Dr. v. Brockdorff, Die Geschichte der Philosophie.) In einer solchen Entwicklungsgeschichte der Pädagogik muß daher eine Schilderung des Kultur- und Geisteslebens der Zeit die Grundlage bilden; aus ihr müssen gleichsam die führenden Geister auf dem Gebiete der Pädagogik herauswachsen. „Wer mitarbeiten will an dem Auf- und Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst, wer mit Verständnis teilnehmen will an der Fortentwicklung der Pädagogik und des Schulwesens, der muß wissen, wie sich die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst bis jetzt entwickelt hat und welche Richtlinien das heutige Kultur- und Geistesleben für die Entwicklung der Pädagogik der Zukunft gibt" (Scherer, Die Pädagogik als Wissenschaft). Allerdings ist unsere Zeit der Darstellung der Geschichte der Pädagogik in diesem Sinne nicht günstig; sie neigt auch auf dem Gebiete der Pädagogik dem Spezialistentume zu. Und doch ist gerade in unserer Zeit die historisch-genetische Auffassung der Pädagogik notwendiger als je! „Eine

neue Theorie tritt heute nach der anderen auf; der Pädagogik werden — oft auch nur scheinbar — neue Ziele gesteckt und neue Wege zur Erreichung desselben gewiesen. Da ist es ganz besonders nötig, die Verbindung mit der Vergangenheit und den Zusammenhang des Neuen mit dem Alten nicht zu verlieren; denn nur dann ruht der neue Bau auf sicherem Boden, nur dann kann von einer stetigen Fortentwicklung die Rede sein. Wenn man erkannt hat, daß die Entwicklung in der Vergangenheit stetig vor sich gegangen ist, so wird man auch nicht sich dem Wahne hingeben, der Pädagogik völlig neue Ziele stecken und völlig neue Wege weisen zu wollen; man wird vielmehr, immer anknüpfend an das Bestehende und bewahrend das gute Alte, zielbewußt und tatkräftig das Neue und Bessere erstreben" (Scherer a. a. O.).

Rousseau gehört zu den führenden Geistern der Menschheit, welche nie völlig ergründet werden; daher sind sie immer wieder Gegenstand der Betrachtung. In ihm ringen zwei Weltanschauungen um die Entscheidung; er ist die reifste Gestaltung der Renaissance einerseits und der Vorbote des Sozialismus anderseits, denn das Grundmotiv der Renaissance, das Prinzip von der selbstschöpferischen Ursprünglichkeit der Person, ist im Grunde genommen auch ein notwendiges Motiv des Sozialismus. In dem „Emil" hat er „das vorher fertige theoretische System der Pädagogik infolge eines schriftstellerischen Temperaments zu scheinbar individueller Anwendung verengt" (Dr. Görland, Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik; Pädagogische Blätter); die Methode an einem praktischen Beispiel darzustellen ist sein Ziel, nicht Erfahrungen zu pädagogischen Regeln zu verallgemeinern. „Er ist sich selbst bewußt, daß die Leser oft an Widersprüche stoßen werden, die aber nur Widersprüche des Wortlautes, nicht zu guter Letzt des Begriffs sind"; der mächtige Strom seiner Gedanken und der Mangel einer geschlossenen Allgemeinbildung lassen eine scharfe, wissenschaftlich genaue Fassung seiner pädagogischen Gedanken nicht zu. „Ich habe", so bekennt er, „beim Schreiben hundertmal die Bemerkung gemacht, daß es bei einem größeren Werke unmöglich ist, mit demselben Worte auch stets denselben Sinn zu verbinden . . ., daß demnach jeder Satz, in dem sich das in Rede stehende Wort vorfindet, gleichsam die Definition bildet." Der Historiker muß also bei Rousseau die Begriffe durch die Probleme bestimmen, nicht aus den Worten; das ist nicht leicht, und daraus erklärt sich die Schwierigkeit in der Auffassung Rousseau'scher Gedanken.

Schon das Wort „Natur" zeigt die Verschiedenartigkeit in der Auffassung bei Rousseau; im allgemeinen umfaßt es das Problem vom Grundgesetz des Menschen als Menschen in psychologischer und ethischer Hinsicht, also das Wesen des Menschen. An der Gestaltung des Menschen wirken die Dinge und die Menschen mit; die Pädagogik hat es nur mit den letzteren als Erziehungsfaktor zu tun. Nach seiner physischen Natur untersteht der Mensch der Notwendigkeit, dem Gesetz der Kausalität, welches in der Welt der Dinge herrscht; Abhängigkeit ist das erste Gesetz, das die Natur predigt und unter das sich der Mensch mit Hilfe der Erziehung zunächst beugen muß. Der Mensch soll in dieser Notwendigkeit der Natur glücklich werden; dazu soll die Erziehung mitwirken. Die Quelle des Unglücks des Menschen ist das Mißverhältnis zwischen unseren Wünschen oder Bedürfnissen und unseren Kräften, sie zu befriedigen; die Erziehung hat demnach die Aufgabe, die Bedürfnisse des Menschen den Kräften anzupassen und seine Kräfte zu ergänzen. So wird das Kind in der straffen Schule des Lebens lernen, das Gesetz der Notwendigkeit, seine Kräfte zum

Maß seiner Wünsche zu machen, in seinen Willen aufzunehmen; das aber heißt, „den Weg zum physischen Glück gehen", das in der Harmonie von Kräften und Bedürfnissen besteht. Die Erziehung soll das Kind schon hier zur wahren Freiheit, zum Freiwerden von Begierden und Leidenschaften führen; der Weg dazu ist das ausnahmslose Beschränken der Wünsche auf das Maß der Kräfte. Das Kind fügt sich freiwillig der Naturnotwendigkeit, nicht der Autorität des Erziehers; deshalb wird es sich bei all seinem Tun des Gehorsams nicht bewußt. Diese Art der Abhängigkeit erzeugt kein Laster, weil sie an das Gesetz der Kausalität gebunden ist; das ist bei der Abhängigkeit von den Menschen nicht der Fall, weshalb diese die Menschen verdirbt. Das Kind wird in den sittlichen Geboten kein Prinzip, keine bestimmte Regel entdecken können; es folgt daraus, daß das Handeln des Kindes überhaupt nicht unter den Gesichtspunkt des Guten und Bösen zu stellen ist. Sittlich gut kann eine Tat nur genannt werden, wenn man sie um ihrer selbst willen vollbringt; das vermag das Kind nicht, weil für es jede Handlung nur ein Mittel seiner Selbsterhaltung ist.

Die Erziehung hat darauf hinzuwirken, daß das Kind seine Bedürfnisse voraussieht, noch ehe es dieselben empfindet, damit die Abschätzung der Wirkung der Handlung der Anwendung der Mittel vorausgehen kann; dadurch wird der Mensch Herr der Natur und vollendet positiv die physische Freiheit. Damit aber beginnt eine neue Periode der Erziehung; der Vernunftzustand tritt nun an die Stelle des Naturzustandes, die Abhängigkeit von den Dingen weicht einer solchen von den Menschen. Das Naturprinzip des eigenen Vorteils wird zu einem sozialen Prinzip; es führt die Menschen zu einer Arbeitsteilung und zu einem Austausch ihrer Arbeiten und dadurch zur Vergesellschaftung, deren Zweck die günstigste Gestaltung der Selbsterhaltung ist. Nun tritt aber dabei ein neues Prinzip des Willens auf, das jenes individuelle Naturprinzip einschränkt; es ist dies die Pflicht, seine Verbindlichkeiten gegen seine Mitmenschen zu erfüllen, das Prinzip der Gerechtigkeit. Tugend ist die Weise des Handelns von Mensch zu Mensch; die Einheit wird dadurch bewirkt, daß der Mensch aus der niederen Stufe, gut zu sein, zu der höheren, tugendhaft zu sein, sich erhebt. Die gegenwärtige soziale Lage (zur Zeit Rousseaus) ist für das Leben auf dieser Stufe wenig geeignet; der Mensch lebe daher mit seinem ganzen Selbst und seiner Kraft unter den Menschen. Die ursprüngliche Empfindung für Gerechtigkeit ist dem Menschen ebenso eingeboren wie die intellektuelle Aktivität; es ist das Gewissen, das im Menschen zwar unabhängig von der Vernunft in der Anlage (als Gefühl) besteht, aber sich nur mit Hilfe der Vernunft entwickelt. Die Erkenntnis des Wahren wird zum Grunde des Willens zum Guten; damit wird der Wille zum freien Willen. Das Wahre aber sind der Vernunft die Bedingungen der Gemeinschaft, für die der Mensch bestimmt ist; sie eignet sich das Gewissen an und macht es zur Pflicht, die in der Unterwerfung unter das Gesetz sittlicher Gemeinschaft gipfelt. Daß Rousseau sich in seinem „Emil" „auf die gesellschaftlichen Gestaltungen seiner Zeit einließ, war ein wirksames Mittel, seinen Gedanken die Kraft mitzugeben, die Leser zum beständigen Vergleich mit ihrer Zeit zu zwingen; denn Rousseau entließ den Leser nicht aus seiner Zeit. Um so greller mußte der Zwiespalt wirken, weil die Vergleichsobjekte nebeneinander auf demselben Boden bleiben; das gab seinem Werke die gewaltige Kraft seiner Wirkung, die beispiellos war" (Görland a. a. O.).

Fr. E. von Rochow, seit dessen Geburt am 16. Mai 1905 ein

Jahrhundert verflossen war, ist nicht nur Pädagoge, sondern auch ein Philanthrop im weitesten Sinne des Wortes gewesen und hat als solcher auf sozialökonomischem und humanitärem Gebiete nicht weniger Großes geleistet als auf dem pädagogischen; er schloß sich den zeitigen Bestrebungen an, die von Rousseau und den Philanthropen getragen wurden, und suchte die von den führenden Geistern in dieser Hinsicht verkündeten Lehren in die Wirklichkeit zu übertragen. Dazu befähigte ihn sein reger Tätigkeitstrieb, der durch einen scharfen Verstand und menschenfreundlichen Sinn geleitet wurde; die diesbezügliche Kulturarbeit begann er auf seinen eigenen Gütern und dehnte sie von da an weiter aus. Er suchte vor allen Dingen den Bauer, der noch in völliger Abhängigkeit vom Gutsherrn stand, selbständiger zu machen; in erster Linie trug er in dieser Hinsicht zur Aufteilung der Gemeinheiten (Allmenden) bei, wodurch eine bessere Bewirtschaftung derselben herbeigeführt wurde, und bahnte dann die Befreiung des Bauernstandes von den drückenden Frondiensten an. Seine besondere Aufmerksamkeit wandte er aber der Reform des Armenwesens zu; denn das Bettlerunwesen hatte zu seiner Zeit eine solche Höhe erreicht, daß es die Gedanken eines jeden Menschenfreundes auf sich lenken mußte. Zwar hatte der preußische Minister v. Zedlitz versucht, das Almosengeben in eine gewisse Ordnung zu bringen; allein seine Bemühungen waren nicht von dauerndem Erfolg begleitet. Rochow war mit anderen Menschenfreunden darauf bedacht, „die Quellen der Armut zu verstopfen"; wenn v. Zedlitz noch Arbeitshäuser vorgeschlagen hatte, um die „herumvagierenden Bettler unterzubringen", die aber von Rochow mit Recht mit dem Zuchthaus verglichen wurden, so schlug letzterer vor, Arbeitsanstalten zu errichten, die dem Armen selbstverdienten Unterhalt verschaffen sollten. Er legte in einer Schrift die üblen Folgen des Bettlerunwesens, das dem Lande Preußen jährlich wenigstens zwei Millionen Taler entzog, dar und zeigte, daß die seither zur Steuerung dieses Unwesens angewandten Mittel unzulänglich gewesen waren; dann begründete er seinen Vorschlag, in den einzelnen Kreisen des Landes Arbeitsanstalten zu errichten, in denen die Bettler durch Arbeit ihren Unterhalt verdienen. Als Kind der Aufklärungszeit konnte er es selbstverständlich nicht unterlassen, den Versuch zu machen, durch Belehrungen dem Unwesen zu steuern; denn er hielt auch hier die Unwissenheit für die Wurzel des Übels. Dieses Bestreben, dem Elend des Volkes durch eine bessere Bildung desselben vorzubeugen, veranlaßte ihn auch, seine Aufmerksamkeit dem Schulwesen zuzuwenden; darauf wies ihn zudem auch seine Stellung als Domkapitular des Stiftes Halberstadt hin, die ihn verpflichtete, durch Unterricht die Aufklärung zu fördern. Eine wesentliche Anregung, sich ernstlich mit der Verbesserung des ländlichen Schulwesens zu beschäftigen, erhielt Rochow außerdem noch durch das General-Landschul-Reglement von 1763; dieses konnte überhaupt nur dann eine Besserung herbeiführen, wenn die Dorfgemeinde und Patrone die Ausführung unterstützten, was leider selten geschah. Rochow dagegen begann seit 1765 sich ernstlich mit der Sache zu beschäftigen, „Materialien zu sammeln und zu überdenken"; dabei hat er wohl manchen Fingerzeig von Basedow empfangen, der ihn für sein „Elementarwerk" zu interessieren verstand. So reiften allmählich in ihm die Gedanken, die er in dem „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen" (1772) niederlegte; er wollte durch dasselbe die Lehrer und zuvörderst nur sie bilden, weil die Mehrzahl derselben damals nur „blinde Leiter" waren. Als Hauptaufgabe des Unterrichts sah er die Übung und Schärfung des

Verstandes an, nicht durch Auswendiglernen, durch geistloses, mechanisches Eindrillen, sondern durch Nachdenken; da die armen Schuster- und Schneidergesellen oder Invaliden, denen man bisher die Fürsorge für die Zukunft des Volkes anvertraut hatte, dieser Aufgabe nicht gewachsen waren, so forderte Rochow einen besonders vorgebildeten und entsprechend besoldeten Stand von Schullehrern und dachte dabei zunächst an die Kandidaten der Theologie oder, „sollte dieses nicht angehen", an „geschickte und fleißige Leute, die der Prediger mit dieser Lehrart vertraut gemacht hat". Rochow zögerte nicht, seine im „Schulbuche" gemachten Vorschläge mit Hilfe des Kantors Bruns in Halberstadt, der sein Schreiber gewesen war und eine liberale Denkungsart hatte, in die Tat umzusetzen; da beiden weder die im Gebrauch befindliche Fibel noch die Bibel als geeignetes Lesebuch erschien, so erschien schon 1773 der von Rochow verfaßte „Bauernfreund" (später „Kinderfreund"), welcher 60 von Rochow selbst erfundene und dem kindlichen Verständnis mit Geschick angepaßte, uns allerdings etwas läppisch erscheinende Geschichten enthielt. Um Lehrer für die nach dem Muster in Reckahn neu eingerichteten Schulen auf Rochows Gütern und die Schulen der Mark, für deren Verbesserung nach dem Vorbilde in Reckahn der König 100000 Taler angewiesen hatte, zu erhalten, wurde mit der Domschule zu Halberstadt 1778 ein Schullehrer-Seminar verbunden; auch wurde Reckahn bald ein Wallfahrtsort für alle, die in damaliger Zeit pädagogisches Interesse hatten. Allein wenn auch die Besucher von dem, was sie dort sahen, meistens begeistert wurden, so fanden sich doch auch solche, welche Bedenken gegen die neue Lehrart, welcher der Katechismus nicht im Mittelpunkte stand, hegten; die preußische Schulbehörde, an deren Spitze Zedlitz stand, konnte sich nicht entschließen, Rochows Kinderfreund, der eine grundstürzende Veränderung des ganzen Lehrstoffs und der Lehrmethode hervorbringen mußte, generell einzuführen. Weder der König noch der Minister und die zum größten Teil zur Partei der eifrigsten Aufklärer gehörenden Konsistorialräte konnten sich dazu entschließen, das Landschulwesen so zu reformieren, daß das Volk eine gediegene Bildung erhielt; sie hielten es für genügend, wenn der Bauer ein bißchen lesen, rechnen und schreiben lernte. Einen großen Erfolg haben Rochows Bestrebungen infolgedessen in Preußen, besonders unter Wöllners Regime und auch nach dessen Verabschiedung, nicht gehabt; aber vergeblich waren die Reformen und Reformbestrebungen des „Pestalozzi der Mark" doch nicht gewesen. (Professor Dr. E. Schäfer, Fr. E. v. Rochow.)

Wie Rousseau, so ist auch Pestalozzi ein Pädagoge, der, wie Natorp sagt, der Nachwelt immer lebendig bleiben wird; auch er wird daher immer der Gegenstand neuer Betrachtungen bleiben. Bisher galten Morf, Seyffarth, Israel und Hunziker für die größten Pestalozziforscher; sie haben in der Tat Pestalozzis Schriften gesammelt, gesichtet und geordnet, so daß kaum noch etwas Wichtiges gefunden werden kann. Auch seinem Leben sind sie nachgegangen bis in die Kinderstube; seine Liebesbriefe sind gewissenhaft gesammelt und veröffentlicht worden. Allerdings haben sie alle vier, die nun verstorben sind, sich mit der Auffassung und kritischen Würdigung von Pestalozzis Gedanken weniger eingehend beschäftigt; dazu standen sie nicht objektiv genug ihrem Helden gegenüber. Das wird nun auch die Aufgabe der Zukunft sein, wenn sie nicht schon gelöst ist; denn neben den Genannten haben sich schon seither eine große Zahl von Philosophen und Pädagogen mit Pestalozzis Philosophie und Pädagogik beschäftigt und sie vom Standpunkte seiner Zeit und seiner Per-

sönlichkeit zu erfassen versucht. Neuerdings ist nun Professor Natorp mit einem Werke über „Pestalozzi" hervorgetreten, das die verdiente Aufmerksamkeit in Anspruch genommen hat (Pädagogischer Jahresbericht 1905); mit demselben beschäftigt sich Professor Dr. Heubaum eingehend (Deutsche Schule, 1906). „Es ist erstaunlich", sagt er, „wie wenig die von A. Israel mit so unsäglicher Mühe zusammengetragene Literatur über Pestalozzi für das Verständnis des großen Pädagogen bedeutet. Trotz der unheimlichen Masse der über ihn vorhandenen Schriften ist die Auffassung von dem Wesen und Wirken Pestalozzis doch nur wenig gefördert." Nun, so schlimm scheint es uns nun doch nicht zu sein; im allgemeinen hat man nun doch wohl sein Wesen und Wirken richtig erfaßt, im einzelnen wird wohl immer manches unklar bleiben und infolgedessen immer verschieden erfaßt werden. Ist es denn nicht bei allen führenden und großen Geistern so gewesen? Ist es z. B. nicht bei Kant auch so? Das ist einerseits im Wesen derselben, anderseits im Wesen der sie behandelnden Schriftsteller begründet; so dürfte es wohl auch bei Pestalozzi und den sich mit ihm beschäftigenden Schriftstellern sein. Die Auffassung bei den letzteren wird bei aller Objektivität doch unbewußt von der eigenen Welt- und Lebensanschauung beeinflußt und ist daher immer mehr oder weniger subjektiv; man liest gar leicht in Pestalozzi hinein, statt nur aus ihm heraus zu lesen. Bei Pestalozzi ist diese Gefahr um so größer, da seiner Schreibweise der scharfe, logische Ausdruck fehlt; infolgedessen sind von jeher und wohl bis heute noch, durch die Bearbeiter seiner Schriften fremde Gedanken in dieselben hineingetragen worden. Dazu kommt noch „seine Sorglosigkeit der Art gegenüber, wie seine Mitarbeiter mit seinen geistigen Erzeugnissen nach Belieben schalten, sie selbständig überarbeiten und ihre Gedanken hineintragen" (Heubaum a. a. O.); dadurch wird es sehr erschwert, die echten Gedanken Pestalozzis besonders in späterer Zeit von fremder Zutat zu scheiden. Ob das nun Professor Natorp gelungen ist, mag dahingestellt bleiben; bei der Schwierigkeit der Sache ist hier ein richtiges Urteil nicht leicht zu fällen. Es mag auch dahingestellt bleiben, ob er zum erstenmal „das soziale Wirken Pestalozzis in den Mittelpunkt seiner Betrachtung gestellt" und dadurch angezeigt hat, „daß er die bisherige Beurteilungsweise des Mannes völlig umzuwerfen und einer ganz neuen Erkenntnis Bahn zu brechen im Begriffe stand", oder ob nicht andere Pädagogen vor ihm, z. B. Seyffarth, Pestalozzi auch von dieser Seite erfaßt haben; wer kann denn immer den Urheber einer neuen Auffassung feststellen. Natorps Verdienste um die Geschichte der Pädagogik resp. die richtige Auffassung der Gedanken Pestalozzis werden dadurch nicht geschmälert; wir haben sie im „Pädagogischen Jahresbericht von 1905" voll und ganz anerkannt und gewürdigt. Nicht bloß für Natorp, sondern auch für andere Pädagogen ist „der Schweizer Pädagoge nicht bloß eine historische Persönlichkeit, die zu ihrer Zeit eine gewisse Bedeutung gehabt hat, uns Heutigen aber nichts mehr zu bieten vermag, sondern ein Genius, dessen Gedanken noch lange nicht ausgeschöpft sind und auch für unsere Zeit noch die fruchtbarsten Anregungen und Wahrheiten enthalten"; denn wie hätten sich vor Natorp eine immerhin nennenswerte Anzahl von namhaften Pädagogen mehr oder weniger eingehend mit Pestalozzi beschäftigen können, wenn sie nicht dieselbe hohe Meinung von Pestalozzi gehabt hätten wie Natorp?! Es ist immer gefährlich, zu behaupten, dies oder das hat der oder jener zum „erstenmal in voller Klarheit hingestellt"; vielleicht gibt es doch noch einen Schriftsteller, den man nicht kennt, der das vorher schon geleistet hat. Hat man

das nicht auch bei Pestalozzi, Kant u. a. getan, und hat sich nicht später gezeigt, daß man sich geirrt hatte? So ist auch schon vor Natorp erkannt worden, daß Pestalozzi die Menschennatur, den Begriff der Anschauung u. a. anders und tiefer erfaßt hat, als dies bei Comenius, Rousseau u. a. der Fall ist; das zeigt sich schon bei Johannsens „Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode" (1804). Aber, und es sei dies hier ausdrücklich betont, wir verkennen durchaus nicht, daß Natorp durch seine Schriften über Pestalozzi wertvolle Beiträge zur leichteren und tieferen Erfassung der pestalozzischen Gedanken und ihrer Entwicklung bei Pestalozzi geliefert hat, wenn wir auch nicht der Behauptung zustimmen, daß er nun eine völlig neue Auffassung von Pestalozzi und seiner Pädagogik hervorgerufen habe; das ist unsere Überzeugung, die wir hier auszusprechen uns verpflichtet fühlen, wenn wir auch deswegen von einer „unfehlbaren" Kritik der „frevelhaften Oberflächlichkeit" in der Beurteilung beschuldigt werden. Es geht ja heute — leider — ein Zug durch die pädagogische Welt, der dem Monopol zustrebt; nur einzelne Autoritäten, der M., N. und Z., natürlich gelehrte Professoren, haben in der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik ein richtiges Urteil, an deren Rockschöße sich alles hängen muß. Natürlich sucht auch die Herbart-Ziller-Reinsche Schule ihr Monopol aufrecht zu erhalten! Und auf schulpolitischem Gebiete soll alles Heil von den Großstädten ausgehen; H., B., B. und L. die zeigen die Wege, welche die Schule der Zukunft einschlagen muß! Wer sich an diese Monopole nicht anschließen will, der wird einfach niedergeschlagen!

Zu derselben Zeit, als Pestalozzi als ein Stern erster Größe am pädagogischen Himmel aufstieg, da glänzte ein in gewisser Hinsicht noch größerer Stern am Himmel des deutschen Geisteslebens, Goethe; es liegt nahe, beide Größen zum Gegenstand einer vergleichenden Betrachtung zu machen, wie dies A. Walther getan hat (Deutsche Schule). Mit einer Universalität ohne gleichen beherrscht Goethe fast alle Gebiete des menschlichen Geisteslebens; nichts Menschliches ist ihm fremd geblieben, während Pestalozzi in seinen Mannesjahren von der Bewegung auf dem Gebiete des geistigen Lebens, die ihn nicht unmittelbar berührt, kaum etwas wahrnimmt. Daß Goethe sich für Pestalozzis Bestrebungen interessiert hat, kann man wohl annehmen; denn er steht ihm in seinen pädagogischen Ansichten insofern nahe, als er wie dieser von Rousseau stark beeinflußt worden ist. Goethes Schriften waren Pestalozzi zum Teil wenigstens nicht unbekannt; er hat, wie aus den „Abendstunden eines Einsiedlers" zu ersehen ist, die großartige Offenbarung göttlicher Kraft in Goethe erkannt. Aber er wird von ihr nicht festgehalten; denn nach seiner Ansicht stellt sich diese Kraft nicht in den Dienst der Beglückung der Menschheit, dem er sich voll und ganz gewidmet hat, und wirkt daher unheilvoll. „Die Kraft seines, dem Jahrhundert zugeschnittenen Genies wirkt mit Fürsten- und Herrschergewalt, wie Voltaire in seiner Zeit, und seine unbescheidene, ungläubige, alles Heiligtum der Welt nicht schonende Kühnheit ist wahre Schwäche; — wäre Vatersinn, Vateropfer Geistesrichtung des Mannes im Gebrauche seiner Kräfte, er wäre Prophet und Mann Gottes fürs Volk, jetzt Irrlicht zwischen Engel und Satan und ein insoweit niederer Verführer der Unschuld" (Brief Pestalozzis an Iselin). In seiner vollen Größe ist Goethe von Pestalozzi nicht erkannt worden; er hat auch späterhin von ihm nur in sein Geistesleben aufgenommen, was von demselben als gleichartig erfaßt wurde. Ob und inwieweit Goethe mit Pestalozzis Schriften und Bestrebungen im einzelnen bekannt geworden ist, läßt sich

nicht feststellen; daß er sie nicht unbeachtet gelassen hat, darf man auf Grund der Mitteilung eines Zeitgenossen und der Tatsache, daß die Jenaische Literaturzeitung, welcher Goethe besondere Aufmerksamkeit schenkte, ausführliche und mit viel Sachkenntnis geschriebene Berichte über Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" brachte, sicher annehmen. Obwohl er wie Pestalozzi von Rousseau in seinen pädagogischen Anschauungen stark beeinflußt worden ist, so findet man doch pädagogische Gedanken bei Goethe, die annehmen lassen, daß auch der Einfluß Pestalozzis an ihm nicht spurlos vorübergegangen ist; wenigstens aber sind unter Rousseaus Einfluß bei Goethe und Pestalozzi ähnliche und gleiche pädagogische Anschauungen entstanden. Die Erziehung hat die Individualität zu berücksichtigen, deren Geistesanlagen durch den Unterricht zu entwickeln sind, wozu die genetische Behandlung des Lehrstoffs das Mittel ist; in diesen pädagogischen Forderungen stimmen Goethe und Pestalozzi überein. Im Anschluß an Pestalozzis ABC der Anschauung, in welchem das Viereck als „Urform", als Grundlage angenommen worden war, schrieb bekanntlich Herbart über „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" und setzte an die Stelle des Vierecks das Dreieck; betreffs dieses Gegenstandes äußert nun in den weiteren, sich daran anschließenden Erörterungen ein anderer Autor in der Jenaischen Literaturzeitung, „daß der Unterricht in senkrechten und wagrechten Linien, in Winkeln und Rechtecken usw. den Blick und die Fertigkeit für die Schönheitslinien und für die Herrlichkeit der Natur selbst, welche sich in fließenden Formen offenbart, verderben dürfte". Daß Goethe diese Auseinandersetzungen gelesen hat, läßt sich aus einer Unterredung über das ABC der Anschauung entnehmen; „eine Rose von einer Nelke zu unterscheiden", rief dabei Goethe aus, „ist das ABC der Anschauung, nicht das geheimnisvolle Dreieck oder Viereck." Wir sehen, wie Goethe, seiner pädagogischen Anschauung entsprechend, der lebendigen Natur gegenüber den abgezogenen Formen den Vorzug gab. Man darf wohl annehmen, daß der Übergang in Goethes Welt- und Lebensanschauung vom einseitigen Individualismus zum Staatssozialismus, der auch in seinen pädagogischen Anschauungen deutlich hervortritt, zum Teil wenigstens mit auf die Rechnung Pestalozzi zu setzen ist; wohl haben auch Niederers philosophisch-psychologisch tief begründete Darstellungen der Pestalozzischen Methode in der Jenaischen Literaturzeitung, in welchen die Gemütsbildung besonders betont wird, bei der weiteren Ausgestaltung von Goethes Pädagogik ihren Einfluß geltend gemacht. Daß Goethe bei seinem Sinn für das Gegenständliche an den Mängeln der Pestalozzischen Methodik, an den Auswüchsen des einseitigen Formalismus, wie sie in der Formen-, Zahlen- und Sprachkunst zutage treten, keinen Geschmack finden konnte, ist leicht erklärlich; er hat mit seinem Urteil darüber auch nicht zurückgehalten, wobei er nicht selten über das berechtigte Maß der Kritik hinausgegangen ist.

Ein entschiedener Gegner ist den Herbart-Zillerianern in Professor Natorp erwachsen; nachdem er schon in „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre" und dann in der Gegenkritik „Kant oder Herbart" sich mit der Herbartschen Schule auseinandergesetzt hatte, setzte er diese Auseinandersetzung fort in einer Abhandlung: Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre (P. Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik). Die Schwächen der Herbartschen Pädagogik sind nach Natorp, wie auch Leser (Pädagogischer Jahresbericht 1905) nachgewiesen hat, in der Herbartschen Psychologie, resp. in dem Vorstellungsmechanismus der-

selben begründet; denn auf sie lassen sich auch die Schwächen seiner Ethik zurückführen. Herbart wollte im Anschluß an das Verfahren der Naturwissenschaft seinerzeit eine Statik und Mechanik des Geistes schaffen; die Naturwissenschaft selbst ist aber von dem Gebrauch, den sie von den hypothetischen Kräften seiner Zeit machte, zurückgekommen, wodurch Herbarts Psychologie ebenfalls der Boden entzogen worden ist. „Unsere Psychologie, die auf nichts als die nach Möglichkeit vollständige und genaue Vergegenwärtigung des individuellen Erlebnisses ausgeht, hat von Metaphysik nichts an sich und kann von ihr schlechterdings nichts brauchen; sie ist nicht etwa ‚empirische' Wissenschaft wie andre, sondern sie ist die Wissenschaft des Empirischen als solchen, des letzten Empirischen: des unmittelbaren Erlebens oder Erfahrens selbst." (Natorp a. a. O.) Die Herbartsche Psychologie kann also den Anforderungen, welche man heute an die Psychologie stellt, nicht mehr genügen; infolgedessen kann auch seine Ethik, die sich auf seine Psychologie stützt, nicht mehr als zeitgemäß betrachtet werden. Was von Herbarts Psychologie noch heute Wert hat, das ist nicht der metaphysische und methodische Teil, sondern das, was sich unabhängig von aller theoretischen Verarbeitung auf die vielfach richtigen Beobachtungen stützt; in dieser Hinsicht verdient Herbart noch immer Beachtung. Da er nun in seiner Pädagogik sich vielfach auf die ihm aus der Beobachtung erwachsenen psychologischen Erkenntnisse stützt, so haben diese Teile seiner Pädagogik auch bleibenden Wert; allerdings muß man auch hier nicht meinen, Herbart habe etwas absolut Neues entdeckt und alle wissenschaftliche Pädagogik beginne und endige bei Herbart. In unserer Zeit ist die Bekämpfung dieser Ansicht besonders wichtig, weil ein Anhänger Herbarts, Professor Rein, durch ein großes Werk wieder der Herbartschen Pädagogik und ihrem Aus- und Umbau durch Ziller neue Anhänger zu gewinnen sucht; mit ihm werden wir uns noch näher zu beschäftigen haben und dort auch Natorp in den diesbezüglichen Punkten zur Bekämpfung herbeiziehen.

Kein Philosoph der Neuzeit hat so sehr, ähnlich wie seinerzeit Rousseau, und so stark die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt, als wie Nietzsche; künstlerische, religiöse, ethische und auch pädagogische Einflüsse sind von ihm ausgegangen. „Das Verlockende bei ihm findet sich nicht nur in der Form, sondern auch in der Masse seiner, von genauer Beobachtung und eingehender Kenntnis zeugender Bemerkungen auf psychologischem, ethischem, ästhetischem, geschichtlichem Gebiete; namentlich ist es auch das volle Losgelöstsein von der Tradition, von allen Autoritäten, das ihm viele Bewunderer sogar in den Kreisen der Sozialdemokraten und Anarchisten erworben hat." (Fr. Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie IV.) Ein spezifischer Pädagoge ist Nietzsche nicht, obwohl er mehrere Jahre hindurch auch praktisch pädagogisch tätig war; „Nietzsches pädagogische Gedanken entspringen in der Hauptsache nicht seiner pädagogischen Praxis, sondern seinen philosophischen, besonders seinen kulturellen Problemen". (F. Weber, Nietzsche als Pädagoge.) Seine Lebensarbeit galt der Lösung des Kulturproblems; deshalb mußte er pädagogisch denken, denn der Gedanke an die Verwirklichung seiner Ideen zwingt ihn dazu. Im Mittelpunkte seines Kulturproblems steht der Mensch; von diesem Gesichtspunkte aus faßte er die Philosophie und Psychologie, die Logik, Ästhetik und Logik ins Auge, die ihm daher als Hilfswissenschaften der Pädagogik erscheinen mußten. Wenn sich in seinem Entwicklungsgange der Inhalt des Kulturbegriffs wandelt, so ist sein Streben doch stets der Lösung des Kulturproblems zugewandt; bald faßte er infolge dieser

Wandlung die ästhetische, bald die logische, bald die ethische Seite ins Auge. „Oberster Wertbegriff bleibt für Nietzsche in allen Stadien seiner Entwicklung das Leben; was auch Nietzsche als kulturfördernd bezeichnen mag, immer gilt ihm das Kulturfördernde zugleich als lebenfördernd". (Weber a. a. O.) Nietzsches spezifisch pädagogische Schriften entspringen der Zeit, in welcher er als Lehrer am Baseler Pädagogium tätig war („Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten"; „Wir Philologen"); auch seine übrigen Schriften aus dieser Zeit enthalten eine Fülle pädagogischer Gedanken. Natürlich hat auch Nietzsches Erziehung auf seine Gedanken über Erziehung eingewirkt; denn einerseits hat sie seine ganze geistige Entwicklung und seine Welt- und Lebensanschauung beeinflußt, und anderseits bot sie reichen Erfahrungsstoff für die Bildung seiner pädagogischen Anschauungen. Nietzsche war wie Rousseau und Pestalozzi ein „Weiberkind"; er beklagt es selbst, daß seine ganze Entwicklung in den Kinderjahren von keinem männlichen Auge überwacht wurde. Der in ihm mächtige Wissensdrang trieb ihn zur Philosophie hin; trotz des aus ihr gesogenen Pessimismus will er aber das Leben lebenswert machen, es in den Dienst der Kultur stellen. Als obersten Wert, an dem alle anderen Werte gemessen werden, erscheint ihm daher der Lebenswert; dem Leben und der ihm dienenden Kultur soll sich der Mensch nach seiner Ansicht opfern. Die Kunst erscheint ihm als das vornehmste Mittel, Kultur zu wecken und zu befördern; der Lösung des Kulturproblems durch die Kunst gelten Nietzsches Schriften in seiner pädagogischen Periode. Die Sehnsucht nach der wahren Kultur ist die Sehnsucht von Nietzsches Leben; das Problem, sie zu erreichen, war seine Lebensaufgabe.

„Kultur ist vor allem Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes"; diese Kultur fehlt dem Volke, sie soll es erstreben. Nur für die Zwecke der Zeit und so rasch als möglich will der Deutsche unserer Zeit seine Jugend erziehen; daß der Mensch erst innerlich ausreifen muß, bevor er Leistungen hervorbringt, scheint man vergessen zu haben. Wir leben in einer Zeit der „würdelosen Hast"; der Wissenstrieb beherrscht die Bildung, und diese glaubt man in der Geschichte zu finden. Gebildet sein heißt daher heute „historisch gebildet sein"; Wissen ist Zweck und Ziel der heutigen Bildung. Kunst und Religion können in ihrer heutigen Gestalt der wahren Bildung nicht dienen; denn unsere Kunst ist „Luxuskunst", und unsere Religion ist „Gelehrtenreligion". Daher haben wir auch in unserer Zeit nur eine Scheinkultur; die wahre Kultur ist in der Vergangenheit, in der Antike, zu suchen und zwar bei den Griechen in der Zeit, in welcher das höchstwertige Kunstprodukt (die attische Tragödie) entstand. Daher hat man das Wesen und die Entstehung, sowie die Daseinsbedingungen dieses Kunstprodukts zu untersuchen und die Mittel und Wege zu finden, wie unsere sog. Kultur zu einer wahren, d. h. zu einer der griechischen verwandten gemacht werden kann. Dieses Kunstprodukt verdankt seine Entstehung zwei Kunsttrieben, die als Naturtriebe anzusehen sind; sie sind Erscheinungen des Lebens, weshalb ihr Produkt auch wieder auf das Leben wirken kann. Die alten Griechen kannten die Schrecken und Entsetzlichkeiten des Daseins recht gut; aber sie hatten trotzdem den Willen zum Leben. Die Kraft dazu nahmen sie aus der Welt des ästhetischen Scheins; sie, die sie sich selbst erschufen, war eine Welt voll Glanz und Schönheit. Die Kultur der Griechen endigte mit der Vernichtung der griechischen Kunst; diese Gefahr droht auch der Kultur unserer Zukunft, durch die herrschende Scheinkultur des „theoretischen Menschen", welche auch die griechische Kultur vernichtet hat. Deshalb

müssen wir nach Beseitigung derselben und Rückkehr zur wahren Kultur streben, wie sie die Griechen zur Zeit hatten, wo sie ihre höchsten Kunstwerke schufen, wo noch das Große, das Natürliche, das Menschliche zu finden war. Die Ursache der Scheinkultur unserer Zeit ist die „historische Krankheit"; denn Zweck der Historie ist Weltvernichtung. Vor allen Dingen muß der Mensch die Kraft haben, seine Vergangenheit mit kritischem Sinn zu betrachten; er muß, wenn er selbst leben will, über seine Vergangenheit den Stab brechen können. Wir brauchen Historie; aber wir brauchen sie zum Leben, nicht als bloßes Wissen, sondern zur Tat; daher hat sie nur soweit Wert für uns, als sie dem Leben dient, sich in „erhöhte Praxis" umsetzen läßt. Historie als Erkenntnis ist schädlicher Luxus; denn bloßes Wissen verbürgt kein Begehren und Handeln. Nur wo eine werdende Kultur, eine mächtige Lebensströmung die Historie in ihren Dienst nimmt, ohne sich von ihr beherrschen zu lassen, nur da kann sie segensreich wirken; in allen diesen Fällen wird sie auch nicht zur reinen Wissenschaft werden. Wahres Leben ist künstlerisches Leben; wahre Kultur ist daher künstlerische Kultur, Einheit in allen Lebensäußerungen, künstlerischer Stil. Die bestehende Kultur besitzt diese Eigenschaft nicht; unter dem Drucke unserer Scheinkultur schlummern Kräfte mit der Tendenz der Vernichtung. Eine neue und wahre Kultur kann nur durch starke und freie Persönlichkeiten hervorgebracht werden; nur was frei und individuell auslebt, hat kulturellen Wert. Im künstlerischen Vorhalten ist die Möglichkeit individuellen Auslebens gegeben; die wissenschaftliche Tätigkeit schwächt den Menschen. Die Menschen müssen unhistorisch empfinden lernen, d. h., sie müssen vergessen können; wer nicht vergessen kann, wird niemals weder sich noch andere glücklich machen können. Auch im Handeln wird er behindert sein; denn ohne Vergessen ist kein Leben, also auch kein Handeln möglich. Unhistorisch handelt der Künstler; deshalb ist auch die Kunst und nicht die Wissenschaft die wahre Lebens- und Kulturmacht. Nicht die Wissenschaft, sondern die Kunst führt zur Wahrheit, nämlich zum wahren Sein; die Wissenschaft beschäftigt sich nur mit der Welt der Erscheinung. Die Kultivierung eines Volkes muß von seiner Innerlichkeit ausgehen; um eine wahre deutsche Kunst erstehen zu lassen, muß der deutsche Geist geweckt werden. Das Mittel hierzu bietet die Kunst; die Wissenschaft vermag uns keine neue Kultur zu bringen. Denn „jede Art von Kultur beginnt damit, daß eine Menge von Dingen verschleiert werden"; die Wissenschaft aber lüftet die Schleier. Da aber der Fortschritt des Menschen durch das Verschleiern bedingt ist, so ist die Wissenschaft demselben hinderlich, die Kunst, welche das Verschleiern vollbringt, förderlich. Der Eingang zu jeder wahren Kultur ist die Musik, denn sie ist das Primäre bei jeder wahren Kunst; in ihr geht uns auch das Wesen des deutschen Geistes auf, sie ermöglicht ein tiefes Verständnis von Mensch zu Mensch. Musik ist mehr als irgend eine andere Kunst der Ausdruck des Unbewußten, des bloß Gefühlsmäßigen; darum wirkt sie mehr als irgend eine andere Kunst unmittelbar auf unser Gefühls- und Triebleben ein. Die Kunst gebiert den Mythus; er stärkt und belebt die schöpferische Kraft eines Volkes. Wir brauchen daher wieder deutsche Mythen, wenn wir zu einer deutschen Kultur kommen sollen; nur Musik kann uns diese Mythen geben. Die Kunst und also auch die Musik soll jedoch den Menschen nicht zum ästhetischen machen; sie wird ihn vielmehr weihen und vereinigen zum „religionssittlichen" Menschen.

Nietzsches psychologische Anschauungen haben eine voluntaristische Grundlage; denn nicht Vorstellungen gelten ihm als die Urelemente des

Seelenlebens, sondern der Wille, der Trieb mit den ihn begleitenden Gefühlserregungen. Der Mensch soll nie vergessen, daß er im Grunde seines Wesens Trieb, Gefühl, Wille, und nicht reflektierender Verstand ist; nicht die vorausblickende Vernunft, sondern der Lebenstrieb bestimmt seine Entwicklung, gibt der Vorstellungswelt Antrieb und Richtung. Daher deckt sich auch bei Nietzsche das ethische Problem mit dem ästhetischen; seine Moral ist Gefühls- und nicht Reflexionsmoral. Das Ziel des Lebens liegt im Diesseits; nicht eine menschliche Gemeinschaft (Familie, Staat), sondern das menschliche Individuum ist der Zielpunkt des menschlichen Wollens. Das Streben nach allgemeiner Wohlfahrt befriedigt den Menschen nicht; nicht der menschliche Gesamtwille, in seinen Wirkungen gemessen, sondern der Einzelwille hat die höhere Bedeutung, denn nicht jener, sondern dieser schreibt die Richtung der Entwicklung vor und ist dennoch bestimmend für sie, weshalb das Individuum und nicht irgend eine soziale Gemeinschaft das nächste und reale Objekt jeder ethischen Bestrebung ist. Aber nicht jeder Einzelne an sich ist sich Autorität auf dem sittlichen Gebiete, sondern nur der Genius, der Große und Starke, der Einzige; deshalb ist die Erzeugung des Genius Zweck und Ziel der Welt, Zweck und Ziel jeder Kultur und daher auch der Erziehung. Er ist ein Kunstwerk, ein Abbild des Ureinen; er wird sich dessen allerdings nicht bewußt. „Erziehung ist alles zu Hoffende; alles Tröstende heißt Kunst. Erziehung ist Liebe zum Erzeugten, der Überschuß von Liebe über die Selbstliebe hinaus; das Kunstwerk ist das Abbild einer solchen Liebe über uns hinaus und ein vollkommenes. Jeder Mensch sehnt sich nach dem „Genius in sich"; hier liegt die Wurzel aller wahren Kultur, also auch der Erziehung. Nicht „die Existenz des Staates um jeden Preis" sollte darum Ziel eines Gemeinwesens sein, sondern die Sorge dafür, daß die höchsten Exemplare in ihm leben und schaffen können; der Staat ist nur ein Mittel zur Erreichung dieses Zweckes. Den Menschen muß die „Liebe zum Genius" eingeflößt werden; das ist das Ziel der Erziehung. Denn der Genius braucht Liebe; er bedarf der Jünger, die ihm die Wege ebnen, die Bahn für seinen Höhenflug freimachen. Dieser Genius erscheint im Philosophen; er ist der „höchste Typus des Großen" und zugleich „das Seltenste unter dem Großen". Was an dem Philosophen als Höchstes gilt, was ihn zum Genius macht, das ist sein philosophisches Künstlertum; das erst macht ihn zum wahren Philosophen und damit zum Genius. Der wahre Philosoph ist eigentlich Künstler mit philosophischen Ideen; er ist der Vollmensch, bei dem Fühlen, Denken und Wollen in eins verschmolzen. Er verachtet das Streben nach Nützlichkeit; er will weder Würden noch Ruhm, er will das Schwere, das Große, das Tragische. Er sondert sich ab von der Herde; er wird zum Einsamen, zum Kämpfer gegen seine Zeit. Er hat die Nichtigkeit und furchtbare Tragik des Lebens erkannt; aber er ist dennoch ein Lebensbejaher. Der Genius ist die Spitze der menschlichen Entwicklung; am nächsten steht ihm das Talent.

Die pädagogischen Gedanken Nietzsches sind im wesentlichen Folgerungen seiner philosophischen und kulturellen; die Erziehung muß bei ihm die Erzeugung des Genius als ihr höchstes Ziel betrachten. Als Schüler Schopenhauers weiß Nietzsche, daß der menschliche Charakter nicht in seinem Wesen, sondern nur in seinen Äußerungen bestimmt werden kann; geniale Menschen werden geboren. Einen Menschen erziehen oder bilden heißt also bei ihm nicht, ihn im Kern seines Wesens, in seinem Charakter, ändern, sondern ihn in seinen Äußerungen bestimmen, diesen eine bestimmte Rich-

tung oder Form geben; es heißt, dem Wesen des Menschen Veranlassung zur Entfaltung geben. Das tut aber die Bildung unserer Zeit nicht; denn ihr Ideal ist nicht der Genius, sondern der „Bildungsphilister", der Dutzend- und Schablonenmensch ohne jeden Persönlichkeitsgehalt. Es muß eine große Menge Menschen gebildet werden, zwar nicht um ihrer selbst willen, sondern nur um des Genies willen, das unter ihnen emporwächst; denn nur auf diesem Wege kann man den Genius erziehen und die anderen Menschen für ihn. Nicht die Verstandesbildung, sondern die allseitige individuelle Bildung führt zu diesem Ziele; es soll der vollebendige Mensch erzogen werden, der mitten im Leben steht und sich kräftig auslebt. Er muß ein strebender Mensch werden; denn nur im lebendigen Weiterstreben liegt wahre Bildung. Er soll kein Gelehrter werden, der nur der Wissenschaft lebt; denn nur was dem Leben der Kultur dient, hat Wert, weshalb auch wissenschaftliche Studien nur soweit Wert haben, als sie der Kultur dienen. Dennoch soll das Bildungsideal nicht vom Nützlichkeitsprinzip beherrscht sein; auch das Streben nach Glückseligkeit hat in ihm keinen Platz. Weder das Glück des Einzelnen, noch das der Masse ist das Ziel der Bildung; nur der natürliche Mensch, der sich voll auslebt, ist das wahre Ziel. Um dieses Ziel zu erreichen, muß man den Menschen auf sich selbst stellen; nur durch sich selbst kann er zu einer neuen Kultur erzogen werden. Er muß vergessen, daß er ein Epigone ist; jeder Einzelne muß sich selbst und seine wahren Bedürfnisse erkennen. Er muß den Einflüssen der bestehenden Kultur, die eine falsche ist, entzogen werden; getrennt von den anderen, isoliert von den Wirkungen der sog. Gesellschaft, soll der neue Mensch aufwachsen. Seine Erziehung wird mehr negativen als positiven Charakter tragen; sie kann nur die Hindernisse wegräumen, um die freie Entwicklung zu ermöglichen. Die bestehenden Bildungsanstalten sind für die neue Erziehung ungeeignet, denn sie wollen alles lehren, selbst die Tugend; das Wissen schreitet nicht zum Können fort, das Leben und die Kunst sind von den bestehenden Bildungsanstalten ausgeschaltet. Die Muttersprache ist das erste und nächste Objekt, an dem eine wahre Bildung sich betätigen muß; deutsch soll die ganze Bildung sein. Die Bildungsanstalten der Zukunft müssen den Menschen stark machen, damit er den von allen Seiten auf ihn hereinstürmenden Verlockungen widerstehen kann; zugleich aber sollen sie den Menschen zum Dienste des Genius erziehen. Eine große Anzahl von Menschen ist aber bildungsunfähig; darum können wahre Bildungsanstalten nur für eine Auslese der Fähigsten geschaffen werden. Damit diese jedoch möglich ist, müssen alle Kinder bis zum 15. Lebensjahre von den Eltern und der Gemeinde erzogen und belehrt werden; jeder Zwang muß jedoch ausgeschlossen bleiben. In den für die Auserwählten bestimmten Lehranstalten soll keine harmonische Bildung erzielt werden; denn für das Genie wäre diese Methode verfehlt. Die subjektive Einseitigkeit des Schülers ist vielmehr der Punkt, wo der pädagogische Hebel einzusetzen ist; denn der starke und selbständige Mensch ist das Ziel der Bildung. Ein Hauptmittel der Erziehung ist deshalb der Kampf; das Individuum muß durch den Wettkampf entfesselt werden. Die Kunst ist ein Bildungsmittel ersten Ranges; ein neuer deutscher Mythus, der der neuen deutschen Musik entspringt, wird eines der wirksamsten Bildungsmittel der Zukunft sein. Das vornehmste und höchstwertige Erziehungsmittel wird aber die Tragödie sein; denn sie vereinigt Musik und Mythus in sich. Das wirksamste Bildungsmittel, das wir besitzen, ist aber die Sprache; unsere Klassiker sind in dieser Hinsicht die besten Muster, an denen sich

die Jugend bilden muß. Nur durch die Muttersprache hindurch kann der Mensch zur klassischen Bildung gelangen; auch muß die Jugend erst in die Kenntnis der Gegenwart und des sie umgebenden Lebens eingeführt werden (Geographie, Naturkunde, Nationalökonomie, Gesellschaftslehre), ehe an ein Studium des Altertums gedacht werden kann. Als Massenbildungsmittel hat das Altertum heute keine Bedeutung mehr; denn es ist nicht mehr Schatzkammer aller Kenntnisse; sein unvergleichlich hoher Bildungswert besteht nur in der Wirkung, die es auf die wenigen genialen Menschen auszuüben vermag, indem es sie zu künstlerischen Schöpfungen begeistert. Diese Wirkung übt das klassische Altertum aber nicht auf den sich entwickelnden, sondern erst auf den reifen Menschen aus; denn das klassische Altertum darf nicht nachgeahmt, sondern muß überwunden, d. h. aus der eigenen Natur heraus verarbeitet werden, soweit es das Leben fördert. Nicht die altklassischen Studien stehen daher im Mittelpunkte der höheren Bildungsanstalt, sondern das Leben und die Realien, sowie die neuklassischen Studien, die Lektüre unserer Klassiker; die altklassischen Studien fallen über die Bildungsanstalt hinaus, liegen außerhalb derselben. Nur das Wissen, das sich in Schaffen umsetzt, hat wahren Wert; man soll deshalb nie mehr von einer Sache wissen, als die plastische Kraft vorarbeiten kann. Auch der Genius bedarf des Erziehers; er ist unter den genialen Künstlern und Philosophen zu suchen. Aber auch nur für ihn sind Lehrer nötig; das Volk braucht sie nicht, denn was es zu wissen braucht, pflegt sich durch Tradition fort. Der Lehrerberuf ist ein Künstlerberuf; denn Kunst, die Förderin der wahren Kultur, ist auch Vermittlerin der wahren Bildung, und zwar nicht nur als Stoff, sondern auch als lebendige Kunst in der Person des Lehrers. Der Lehrer muß erfinderisch sein; er muß schöpferisch gestalten wie der Künstler.

Nietzsches Pädagogik ist in hohem Grade Persönlichkeitspädagogik; sie ist stark beeinflußt durch die Naturanlage, durch die Umgebung und die Bildung Nietzsches. Nietzsche ist ein künstlerisch beanlagter Mensch; er fand keine Befriedigung, wo er nicht produktiv sein konnte. Dabei war er eine ausgesprochen kritische Natur; er sah die Dinge gewöhnlich mit anderen Augen an, als sie der Gewohnheit und dem Herkommen erschienen, wobei Widersprüche nicht ausbleiben konnten. Die Lebensschicksale hatten ihn unzufrieden mit sich selbst und der Welt gemacht; er fühlte sich vereinsamt. Die alten Griechen hatten seine Bildung stark beeinflußt; dazu kam der Einfluß Schopenhauers und Richard Wagners. Es ist weder ein philosophischer, noch ein pädagogischer Eklektizismus, was in seinen Schriften gefunden wird; obwohl er Verwandtschaft nach den verschiedensten Seiten zeigt, so hat er doch die übernommenen Gedanken in eigenartiger Weise verarbeitet. „Nietzsche teilt mit Kant den Glauben an das Unvermögen der logischen Erkenntnis und forscht gleich ihm nach einem neuen Weg, um ins Gebiet des Transzendenten zu kommen; er verwirft nicht das Metaphysische, sondern das Logische" (Weber, Nietzsche als Pädagoge). Metaphysische Fragen können nach seiner Ansicht nicht begrifflich gelöst werden, weil das Sein und das Geschehen logisch unverständlich sind; nur durch anschauliche Erkenntnis, durch Intuition, sind sie in ihren Ursachen zu erschließen. In dieser Forderung ist gewiß ein Kern von Wahrheit enthalten; allein man darf doch auch nicht mit Nietzsche jede wissenschaftliche Tätigkeit als lebensfeindlich, sondern muß sie als eine Kulturmacht ansehen. Nietzsche überschätzt das Ästhetische zuungunsten des Logischen, die Kunst zum Nachteil der Wissenschaft; und innerhalb der

Kunst überschätzt er die Musik und beachtet nicht, daß jede Kunst ihre eigene Art hat, Welt und Leben darzustellen und demnach keine die andere ersetzen kann. Mit Recht betont Nietzsche den Wert der Gefühls- und Willensbildung; aber er überschätzt sie gegenüber der Verstandesbildung. Nietzsches Bildungsideal schließt starke Widersprüche in sich; es ist egoistisch und eudämonistisch zugleich, denn auch Nietzsches Idealmensch sucht sein Glück. Wenn der Idealmensch dem Leben und der Kultur dient, so dient er auch sich und den andern Menschen und sucht also auch auf die Gesamtheit zu wirken. Die Lebenswirkung ist auch nicht an die Kunst allein geknüpft; auch Wissenschaft, Moral und Religion können Ursache von gewaltigen Umwälzungen auf dem Gebiete des Lebens und der Kultur sein. Für sich allein bleiben die Werke des Genius ohne kulturelle Bedeutung; diese erlangen sie nur, wo sie sich in Wirkung umsetzen und zwar in Massenwirkung. „Nietzsche unterschätzte die Bedeutung der Masse, wie er die Bedeutung des Genius überschätzte; nur wo das geistige Niveau der Gesamtheit gehoben wird, ist eine dauernde Erhebung der großen Einzelnen möglich" (Weber a. a. O.). Vielfach erinnern Nietzsches pädagogische Erörterungen an Rousseau; wie dieser ist auch er ein leidenschaftlicher Gegner der bestehenden Kultur, will auch er den natürlichen Menschen mehr negativ als positiv erziehen. Aber Nietzsche steht nicht unter dem direkten Einfluß dieses oder jenes Pädagogen; seine pädagogische Gedanken sind ein Ausfluß seines Kulturproblems, das seiner Welt- und Lebensanschauung entsprang. Er huldigt einem kulturellen und pädagogischen Individualismus; darin liegt seine Stärke und Schwäche, indem er einerseits die individuelle Erziehung gebührend hervorhob, aber anderseits die soziale vernachlässigte. Nicht die Erzeugung des Genies kann Aufgabe der Erziehung sein, sondern die Erziehung des gesamten Nachwuchses; denn nicht die Leistungen der führenden Geister, sondern die der Gesamtheit, in welcher allerdings die der führenden Geister die Führung haben, bestimmt die kulturelle Höhe einer Nation. Je höher aber die Kultur eines Volkes ist, desto leichter wird sich das Genie entwickeln, desto größere Freiheit wird es für sein Wirken haben. Wenn Nietzsche deshalb ein Gegner der allgemeinen Volksbildung ist, weil er meint, jede Allgemeinbildung müsse zum pädagogischen Intellektualismus führen, so irrt er; er verschließt aber auch die Erkennung des Genies. Denn es findet sich ja gar keine Gelegenheit dazu, wenn die Jugend bis zum 15. Lebensjahre ohne eigentliche planmäßige Erziehung aufwächst; nur eine allgemeine Volksbildung durch eine allgemeine Volksschule ist die unvermeidliche Voraussetzung für eine Verwirklichung von Nietzsches Bildungsideal. Auch hinsichtlich der Bildungswege und Bildungsmittel wurde Nietzsche durch seinen einseitigen Individualismus zu extremen Forderungen geführt; auch hier wird die künstlerische Bildung über- und die wissenschaftliche unterschätzt und die künstlerische Bildung einseitig zugunsten der Musik bewertet. Nietzsche selbst hat sich später in dieser Hinsicht widerlegt; seine Überschätzung der Kunst schlägt später in die der Wissenschaft und Geschichte um. Das bleibt jedoch immer beachtenswert, daß die Kunst ein Erziehungsmittel ist, das weder durch die Wissenschaft noch durch die Moral ersetzt werden kann; der Pädagoge wirkt mehr durch das Persönliche, das Künstlerische in ihm, als durch die Lehre. Nietzsche ist Humanist, indem er das Persönliche betont; er bekämpft jedes weltflüchtige und kirchliche Bildungsideal, betont aber im Gegensatz zu den Humanisten die nationale Bildung. Er will die Jugend nicht erst zu Griechen und Römern, sondern sogleich zu Deutschen erziehen; die deutschen

Klassiker sind ihm das wichtigste literarische Bildungsmittel, an dem sich die realistischen Lehrstoffe anschließen. Er ist ein leidenschaftlicher Prophet der künstlerisch-nationalen Bildung; darin liegt seine pädagogische Bedeutung in positiver Hinsicht.

2. Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Die „Einführung in das Studium der Philosophie" kann, wenn das Lehrerseminar seine Aufgabe in der Zukunft erfüllen soll, demselben nicht erspart werden; denn die Philosophie in ihrer geschichtlichen Entwicklung hängt so eng mit der Pädagogik in ihrer geschichtlichen Entwicklung zusammen, daß eine Trennung gar nicht möglich ist. In der Philosophie werden die Ergebnisse sämtlicher Wissenschaften zu einer den Verstand und das Gemüt befriedigenden Welt- und Lebensanschauung zusammengefaßt, in der auch die Religion eine Stelle hat; sie gehört daher auch aus diesem Grunde zur Bildung des Lehrers, der gerade in unserer Zeit, wo der „Kampf um die Weltanschauung" so heftig tobt, sich in dieser Hinsicht eine feste Ansicht bilden muß. Sie bewahrt ihn vor dem Dogmatismus jeder Art, sei es der kirchliche oder wissenschaftliche; sie lehrt ihn, das Einzelwissen zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden und so erst wertvoll für die Geistes- und Willensbildung zu machen. Aus den verschiedenen Systemen der Philosophie, die Kinder der Zeit und der Personen sind, haben sich auch die verschiedenen Systeme der wissenschaftlichen Pädagogik entwickelt, die daher ohne die Kenntnis der ersteren nicht erfaßt werden können; auch sie sind daher Kinder der Zeit und Personen und können in ihren Einzelheiten nicht für immer gültig sein. Die Philosophie will die geistigen Strömungen einer Zeit zur Einheit bringen und ein einheitliches Ideal des menschlichen Lebens und Strebens aufstellen; die Pädagogik soll zeigen, wie die Jugend diesem Zeitideal entsprechend zu erziehen ist. Der Pädagoge, der seinen Beruf vom höheren Standpunkte aus erfassen will, muß diese Zeitideale verstehen; dazu muß ihn die auf wissenschaftlich-philosophischer Grundlage aufgebaute Pädagogik befähigen. Man wende nicht ein, daß dazu der Seminarist im Alter von 17—20 Jahren noch nicht reif sei! Allerdings kann er die betreffenden Probleme noch nicht in ihrer ganzen Tiefe erfassen; aber die Erfassung kann doch angebahnt, das Interesse und Verständnis dafür erweckt werden. Wir werden daher auch nicht gleich den werdenden oder jungen Lehrer an die tiefen Denker in der Philosophie, an Kant, Wundt u. a. heranführen; wir werden sie vielmehr in die Gedankenkreise solcher Männer hineinführen, die an diesen Denkern sich hervorgebildet und deren Ideen verarbeitet und in volkstümlicher Form zur Darstellung gebracht haben. Hierzu bieten sich in erster Linie unsere deutschen Klassiker, Herder, Schiller und Goethe, dar; ihre philosophischen Anschauungen sind im Zusammenhang und in volkstümlicher Form von Stephan, Kühnemann und Heynacher jetzt dargestellt, und von Vorländer noch tiefer erfaßt worden, so daß sich der Lehrer aus diesen Büchern auch selbst belehren kann. Im Anschluß daran wird der junge Lehrer dann am besten eine „Vorschule der Philosophie" (siehe Literatur: Fritsche) und dann eine Einleitung in die Philosophie (siehe Literatur: Paulsen, Külpe, Wundt, Jerusalem u. a.) zur Hand nehmen, in denen er einen Überblick über die einzelnen Probleme der Philosophie im allgemeinen erhält; die Geschichte der Philosophie macht ihn dann mit den einzelnen Systemen der Entwicklung und ihrer Entwicklung bekannt.

Weiterhin wird er sich am besten mit den einzelnen Gebieten der Philosophie, mit Logik, Ethik und Ästhetik, bekannt machen oder mit einem derselben; und endlich, wenn er noch weitergehen will, wird er an der Hand der Originalschriften sich mit den Schriften einzelner Philosophen (Kant, Spinoza, Schopenhauer, Lotze, Wundt usw.) beschäftigen. Auch hier besitzen wir jetzt zur Einführung treffliche Bücher (II Lit.). Die Psychologie als solche gehört nicht mehr zur Philosophie; sie ist eine selbständige Wissenschaft, die allerdings, wie jede Wissenschaft, auch Beziehungen zur Philosophie hat. Die Philosophie steht, wie hervorgehoben, in engster Beziehung zu den Grundwissenschaften der Pädagogik, ja sie liefert in der Logik, Ethik und Ästhetik einen Teil dieser Grundwissenschaften; sie steht aber auch ganz besonders in enger Beziehung zur Kunst und Religion. „Kunst, Religion und Philosophie, das sind drei Formen der Erkenntnis, die auch zusammengehören; denn sowohl durch die künstlerische Anschauung, wie durch die philosophische Erkenntnis wird unser Gefühl bewacht und damit unser Wille angeleitet zur Verneinung und Bejahung des uns gegebenen Weltinhalts" (Dr. Fritsche, Vorschule der Philosophie), was eben Religion ist.

Im „Kampf um die Weltanschauung" stehen sich noch heute Realismus und Idealismus schroff gegenüber; der kirchliche Dogmatismus wagt es nicht mehr, ernstlich eine wissenschaftliche Berechtigung in Anspruch zu nehmen. Als den Vater der neuesten realistischen Weltanschauung betrachtet man vielfach Darwin; und doch steht er der idealistischen viel näher als sein Schüler Häckel, der deswegen auch heute von den Idealisten viel schärfer bekämpft wird als Darwin. Und in der Tat ist Häckel abgewichen von dem Wege, den Darwin betreten; er ist als Schriftsteller nicht mehr strenger Naturforscher wie dieser, sondern Naturphilosoph. Darwin hat Naturwissenschaft und Philosophie in seinen Schriften immer streng auseinandergehalten; das schloß natürlich nicht aus, daß er nicht bloß Naturforscher, sondern auch Philosoph war. „Lebendige Wissenschaft, keine bloße fachmännische Theorie soll der Darwinismus sein; sein Bestes sind die Einsichten und großen Ausblicke, die er dem Weltenschauer eröffnet" (Dr. Wille, Darwins Weltanschauung). Er hat auf der von ihm in seinen naturwissenschaftlichen Schriften gelegten Grundlage sich auch eine Philosophie aufgebaut, welche ihm eine geschlossene Welt- und Lebensanschauung bieten konnte; seit ihm mußte die Philosophie die Biologie in den Kreis ihrer Betrachtungen hineinziehen und ihre feststehenden Tatsachen berücksichtigen. Und wenn auch die Biologie seit Darwin fortgeschritten und über Darwin hinausgegangen ist, wenn sie in Einzelheiten zu anderen Ansichten gekommen ist wie Darwin, so kann man doch nicht sagen, der Darwinismus sei „überwunden"; daß er nicht alle „Weltenrätsel" lösen kann, das hat niemand besser erkannt als sein Urheber, „der nicht müde wird, die ‚tiefe Unwissenheit' zu betonen, in der wir bezüglich der letzten Ursachen der Naturerscheinungen befangen seien, nicht nur, was die Entstehung des organischen Lebens überhaupt betrifft, sondern auch hinsichtlich der Ursachen sämtlicher Faktoren, die er zur Erklärung der organischen Entwicklung heranzieht" (P. Seliger, Darwin). Mag auch der eigentliche Darwinismus, die Selektionstheorie, die Züchtungslehre, mit der Zeit völlig umgestaltet werden, der Ruhm bleibt Darwin doch, daß er die Entwicklungslehre, die Deszendenztheorie, eigentlich erst begründet hat; denn es blieb ihm vorbehalten, „die Bahn endgültig für die neuen Anschauungen freizumachen und namentlich den Begriff der Entwicklung so auszugestalten, daß es beinahe keinen Zweig des mensch-

lichen Wissens gibt, hinsichtlich dessen er sich nicht als fruchtbar und reformatorisch erwiesen hätte" (P. Seliger a. a. O.). In den Kreisen der Naturforscher begegnet heute die Deszendenztheorie, selbst wenn man den eigentlichen Darwinismus ablehnt, keinem ernstlichen Widerspruch mehr; sogar der Jesuitenpater Wasmann sagt: „Die göttliche Macht und Weisheit zeigt sich in viel hellerem Lichte dadurch, daß sie durch die natürlichen Ursachen einer Stammesentwicklung das Zustandekommen jener äußerst mannigfaltigen morphologischen und biologischen Verhältnisse bewirkt, als dadurch, daß sie die betreffenden systematischen Arten unmittelbar schuf." Darwins Ideenrichtung ging darauf hinaus, die Gestaltung und Entwicklung der Natur aus bloßen Naturgesetzen zu erklären; aber das „Bild einer streng gesetzlichen Welt erfordert keine mechanistische oder materialistische Philosophie, sondern paßt auch in den Rahmen eines idealistischen Naturbegriffes hinein" (Dr. Wille a. a. O.).

Wenn man sich auf Grund der feststehenden Tatsachen ein Bild vom Bau der Welt macht, so hat man ein „Weltbild"; in dasselbe werden auch die Hypothesen gewoben, die man jeweils von diesen oder jenen Dingen in der Welt aufstellt, in der sicheren Hoffnung, daß einmal die Zeit kommen wird, in welcher sich diese Hypothesen als wahr erweisen oder durch bessere Einsicht ersetzt werden möchten. Aber trotzdem bleibt das „Weltbild" für uns unbegreiflich, „wenn wir nicht zu Gedanken unsere Zuflucht nehmen, die über die Erfahrung hinaus liegen, ganz einerlei, in welcher Richtung; d. h. also Gedanken, welche durchaus metaphysischen Charakter haben" (Dr. Dennert, Die Weltanschauung des modernen Naturforschers) und so das „Weltbild" zur „Weltanschauung" erheben. Das „Weltbild" zu gestalten ist die Aufgabe des Naturforschers; eine „Weltanschauung" zu bilden, ist die Aufgabe des Philosophen. „Es gibt überhaupt keine naturwissenschaftliche Weltanschauung, sondern höchstens eine sich auf das naturwissenschaftliche „Weltbild" gründende „Weltanschauung"; jede „Weltanschauung" ist religiös-philosophisch, sie kann gar nicht anders sein" (Dennert a. a. O.). Nun gehen aber die Ansichten der Naturforscher bei den einzelnen Hypothesen (Materie, Kraft, Energie, Atom, Äther usw.) auseinander; infolgedessen muß auch das „Weltbild" bei den verschiedenen Naturforschern im einzelnen sich verschieden gestalten. „Wir glauben heutzutage, daß dieses Werden (der Natur) ein ganz allmähliches war und daß es den Charakter der Entwicklung trug; allein inbezug auf Einzelheiten sind wir sehr im Zweifel" (Dennert a. a. O.). Noch mehr aber müssen die Philosophen in ihren „Weltanschauungen" auseinandergehen; denn hier kommt zu dem Weltbild noch die philosophische Spekulation hinzu. Im letzten Grunde handelt es sich bei der Bildung der „Weltanschauung" um Glaubenssachen; man kann nur fordern, daß sie einheitlich sei und mit den als feststehende Tatsachen anerkannten Teilen des Weltbildes nicht im Widerspruch steht. Als eine solche feststehende Tatsache aber ist die Anerkennung des Kausalitätsgesetzes, d. h. des Satzes, daß jede Erscheinung ihre vorhergehende, hinreichende Ursache hat; das schließt die Zielstrebigkeit und Zweckmäßigkeit nicht, wohl aber das Wunder im biblisch-dogmatischen Sinne aus. Mit der Anerkennung des Kausalitätsbegriffes aber fällt der supranaturalistische Dualismus und der atomistische Materialismus; sie führt vielmehr zum idealistischen Monismus hin. „Jener ist die aus der mittelalterlichen Scholastik überkommene, in der protestantischen Neuscholastik bis ins 18. Jahrhundert fortgepflanzte Schulphilosophie der Kirchenlehre; sie trennt Körper und Geist als zwei nur zufällig und zeitweise verbundene Substanzen, sie sucht Gott und

Natur als zwei einander fremde Wirklichkeiten auseinanderzuhalten. Der atomistische Materialismus dagegen ist die Philosophie, in der die Zeit dem 17. Jahrhundert aufgekommene mechanistische Naturerklärung nicht bloß ihre eigenen letzten Voraussetzungen, sondern die letzten Gedanken über die Welt überhaupt sieht" (Paulsen, Einleitung in die Philosophie). Die ganze neuere Philosophie ist nichts als der fortgesetzte Versuch, den Gegensatz zwischen dem supranaturalistischen Dualismus und dem atomistischen Materialismus zu überbrücken; um diese Überbrückung dreht sich noch heute der „Kampf um die Weltanschauung", womit zugleich die Versöhnung der naturwissenschaftlichen und religiösen Weltanschauung herbeigeführt werden soll. Der Ausgangspunkt und die Voraussetzung dieses Kampfes ist die moderne Naturwissenschaft, durch welche die allgemeine Naturgesetzmäßigkeit des Geschehens, das Herrschen des Kausalitätsgesetzes, zur Anerkennung gekommen ist; daneben steht aber die zweite Grundüberzeugung, daß uns die Naturwissenschaften die Welträtsel nicht völlig lösen können, sondern einen Rest übrig lassen. Vor Kant' haben Descartes, Spinoza und Leibniz einerseits (rationalistisch-metaphysische Richtung) und Locke, Berkelay und Hume (empiristisch-positivistische Richtung) anderseits auf den beiden genannten Grundlagen die Philosophie aufgebaut; Kant suchte beide Richtungen zu vereinigen und die Versöhnung herbeizuführen. Leider verlor die nachkantische Philosophie den von der Naturwissenschaft gegebenen Boden und endigte in leere Spekulationen (Fichte, Schelling und Hegel; spekulativ-metaphysische Richtung); dieser Bankerott der Philosophie rief als Gegenströmung die materialistisch-metaphysische Strömung hervor (Feuerbach, Moleschott, D. Fr. Strauß). Die vermittelnde Richtung (Herbart, Beneke, Schopenhauer) konnte anfangs nicht das Ziel erreichen, weil sie statt von den naturwissenschaftlichen Tatsachen von philosophischen Begriffen ausging; erst als man von diesem Irrwege ablenkte (Fechner, Lotze, Wundt) eröffnete sich die Aussicht auf die Erreichung des oben bezeichneten Zieles. In der Philosophie der Gegenwart sind natürlich die verschiedenen Richtungen, die wir in unseren vorangegangenen Darlegungen gezeichnet haben, noch nicht beseitigt; sie werden in verschiedenen Formen noch weiter gepflegt, und der „Kampf um die Weltanschauung" dauert daher noch fort, wie oben schon hervorgehoben worden ist. Der Realismus neigt einem materialistischen Monismus zu, wie er hauptsächlich durch Häckel vertreten wird; der Idealismus sucht die Philosophie zum idealistischen Monismus hinzuführen, den namentlich Paulsen vertritt. Der letztere wird zu einer, den Verstand und das Gemüt befriedigenden Weltanschauung hinführen, wenn er den naturwissenschaftlichen Tatsachen und dem religiösen Bedürfnis gerecht wird.

Ein heftiger Streit hat sich von diesen Gesichtspunkten aus in den letzten Jahren zwischen den Anhängern Kants und den auf dem Boden der modernen Naturwissenschaft stehenden Philosophen erhoben; auf der einen Seite steht L. Goldschmidt, auf der anderen J. Baumann. Ohne Zweifel war Kant ein großer Philosoph; aber auch er war ein Kind seiner Zeit und seine Philosophie abhängig von der Wissenschaft seiner Zeit. Daher werden mit dem Fortschritt der Wissenschaft, namentlich der Realwissenschaft, auch die Grundlagen seiner Philosophie erschüttert werden; wir können also heute in der Philosophie nicht bei Kant stehen bleiben, sondern müssen über ihn hinausgehen. „Realwissenschaft ist, wo auf Grund von Tatsachen, die jedermanns Nachprüfung offenstehen, nach logischen Regeln, die ihrer Natur nach alle anerkennen, Ansichten aufge-

stellt werden können" (Baumann, Welt- und Lebensansicht); „was die Modernen Wissenschaften nennen, ist nur Zurückführung eines Tatbestandes sinnlicher oder geistiger Art auf einen anderen Tatbestand, d. h. Aufzeigung, daß der erstere Tatbestand mit einem anderen schon bekannten gleichartig ist" (Baumann a. a. O.). Begreifen heißt, einen Tatbestand aus seinen nächsten Ursachen herleiten, also seinen kausalen Zusammenhang erkennen; diese Ursachen müssen selbst Tatsachen sein, auf welche jene zu begreifende Tatsache stets folgt. In neuerer Zeit will man die Erscheinungen im Natur- und Geistesleben in ihrem letzten Grunde, um sie möglichst hypothesenfrei zu machen, auf die Energie zurückführen; „das Wirkliche, d. h. das, was auf uns wirkt, ist nach dieser Auffassung nur die Energie oder die Fähigkeit, Arbeit zu leisten" (Baumann a. a. O.). Alles Geschehen im Natur- und Geistesleben hat nach dieser Auffassung „Intensitätsdifferenzen in der wirksamen Energie zur Voraussetzung; Energie kann nur wirken, wenn sie von der höheren zur niederen Intensität übergeht" (Baumann a. a. O.). Nach der Ansicht des Naturphilosophen Ostwald „ist Bewußtsein Kennzeichen der Nervenenergie, wie räumliche Beschaffenheit Kennzeichen der mechanischen Energie und zeitliche Kennzeichen der Bewegungsenergie ist"; wenn nun auch, wie Baumann demgegenüber hervorhebt, von der Nervenenergie, einem elektrischen und chemischen Vorgang, zum Bewußtsein ein „großer" Sprung ist, so ist dies doch kein „logischer", wie er sich ausdrückt. Es scheint vielmehr ein „logischer Sprung" zu sein, wenn man organisches und organisch-geistiges Leben für „nicht ableitbar aus dem unorganischen", wohl aber als „ein zu diesem resp. zum bloßen organischen hinzukommendes Neue, das aber stets durch das Vorhergehende bedingt bleibt", erklärt; denn wenn die Nervenenergie eine notwendige Bedingung der physischen Energie ist, so muß doch auch, so darf man doch ohne „logischen Sprung" schließen, ein kausaler Zusammenhang zwischen beiden bestehen. Das ist noch lange kein monistischer Materialismus; aber „die Wahrnehmungen rufen den Gedanken ursächlicher Verknüpfung hervor", wenn uns dabei auch das Rätsel nicht völlig gelöst erscheint. Wir brauchen auch hier noch „den Gedanken einer einheitlichen Ursache im Hintergrund der Dinge", den „einer einheitlichen schöpferischen Intelligenz der Welt".

Gewiß hat Häckel, gegen den sich Naturforscher und Philosophen zurzeit mit scharfen Worten wenden, in seinen „Welträtseln" die berechtigten Grenzen der Naturphilosophie überschritten; er hat, wie ihm von Naturforschern, Philosophen und Theologen nachgewiesen worden ist, Annahmen gemacht und Behauptungen aufgestellt, die sich nicht wissenschaftlich beweisen oder wenigstens begründen lassen, die nicht dem heutigen Stand der Wissenschaft und Philosophie entsprechen. Er will alle Rätsel der Welt lösen und gibt tatsächlich ein großes Rätsel auf zum Lösen; aber deswegen sollte man nicht so unbarmherzig den Stab über ihn auch als „Naturphilosophen" brechen, wie das tatsächlich vielfach geschieht. Er hat doch, abgesehen von seinen Leistungen auf dem Gebiete der Biologie, versucht, die Naturwissenschaft wieder zur Philosophie in Beziehung zu setzen und dadurch eine monistische Welt- und Lebensanschauung, die immerhin das Ziel der Philosophie sein wird, angebahnt. Daß eine auf der Grundlage der heutigen Wissenschaft aufgebaute und in volkstümlicher Sprache dargestellte Philosophie ein Bedürfnis für unsere Zeit ist, das zeigt die weite Verbreitung, welche Häckels „Welträtsel" gefunden haben, denn sie sind in großen Massen verkauft und in alle Kultursprachen übersetzt worden; das beweist auch der große Erfolg, den Häckel mit seinen Vor-

trägen im verflossenen Jahre in Berlin gehalten hat. Soll eine Versöhnung zwischen Naturwissenschaft, Philosophie und Theologie herbeigeführt werden, so müssen der Philosoph und der Theologe die sicheren Ergebnisse der Wissenschaft sich durch das Studium der anerkannt besten Werke auf den betreffenden Gebieten aneignen, die einzelnen Tatsachen sich zu erklären und zu begreifen suchen, und darauf den eigenen Bau aufführen; der Naturforscher aber muß zugestehen, daß er mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln das Welträtsel nicht lösen kann. Naturforscher und Philosophen müssen sich gegenseitig verstehen lernen, damit auf einem den bekannten Tatsachen entsprechenden Weltbild sich eine den Verstand und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung sich aufbauen kann; das wird ein Aufblühen der Naturwissenschaft und der Philosophie zur Folge haben. „Dies Aufblühen wird und muß eintreten, wenn die Naturforscher und die Philosophen in Demut die Schwächen ihrer einseitigen Methoden und mit Achtung die dem anderen Lager zu Gebote stehenden Forschungsmethoden anerkennen werden; wenn sie lernen werden, sich gegenseitig richtig zu verstehen" (Chwolson, Hegel, Häckel, Kossuth) und die Grenzen der von ihnen vertretenen Wissenschaften einzuhalten.

Cartesius hat das Seelenleben der Tiere als einen mechanischen Vorgang ihres Nervensystems bezeichnet, dagegen dasjenige des Menschen einer denkenden Substanz, der Seele, zugeschrieben; seit dieser Zeit gibt es einen Kampf um die Seele, der zwischen der Physiologie und Philosophie geführt wird. So sehr auch zurzeit noch im einzelnen die Ansichten auseinandergehen, so stimmen sie doch in der Tatsache überein, „daß das menschliche Seelenleben nicht nur im allgemeinen, sondern bis ins einzelste hinein untrennbar an das Nervensystem und besonders das Gehirn mit seinem höchst verwickelten, meist noch fast unerklärten und für uns vorläufig rätselhaften Bau, an die chemischen und physikalischen Vorgänge darin gebunden ist" (Dr. Camerer, Philosophie und Naturwissenschaft). Das ist eine Tatsache, welche von der Physiologie auf Grund eingehender Untersuchungen als feststehend betrachtet werden muß; mit ihr muß auch die Philosophie in allen über die Erfahrung hinausgehenden Folgerungen rechnen. Sie kann nicht mehr bei den Ansichten eines Locke, Leibniz, Kant u. a. stehen bleiben, denen die heute vorhandenen, wenn auch noch mangelhaften physiologischen Grundlagen fehlten; diese letzteren sagen uns heute, daß schon im Embryo Leben vorhanden ist, das durch die Eindrücke von außen auf seinen Organismus (die Haut mit den Tastwerkzeugen, die Mundhöhle mit den Geschmackswerkzeugen) erzeugt wird. Die Sinne sowohl als das Gehirn sind allerdings bei der Geburt noch unentwickelt; sie entwickeln sich aber rasch infolge der Einwirkung der Außenwelt auf sie. Und dennoch ist das Gehirn bei der Geburt das entwickeltste Organ des Körpers; sein Gewicht beträgt da schon gegen 12% des gesamten Körpergewichts (beim Erwachsenen nur noch 2%), es wächst von da an nur noch um das vierfache, der Gesamtkörper aber um das zwanzigfache des Geburtsgewichts. Neben der Einwirkung der Außenwelt durch die Sinne auf das Gehirn spielen natürlich auch die ererbten Anlagen bei der Entwicklung des Kindes eine große Rolle; auch hier gehen die Ansichten im einzelnen noch sehr auseinander. Jedenfalls aber sprechen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung für die Annahme, daß dem Protoplasma, dem ersten Träger alles organischen Lebens, die Entwicklungsfähigkeit angeboren ist; einerlei, ob die äußeren Einflüsse für die Entwicklung des Protoplasmas mehr

oder weniger maßgebend sind, jedenfalls muß man ihm diese geheimnisvolle Kraft zur Entwicklung zuschreiben, jedenfalls müssen in ihr die äußeren Einflüsse eine planmäßige Regelung erfahren. Geheimnisvoll ist bis jetzt auch noch die Fortpflanzung des Sinnesreizes im Sinnesnerven und im Gehirn, wenn auch der Verlauf an sich bekannt ist; ist die Erregung im sensiblen Teil des Hirnzentrums angelangt, so ist sie damit noch nicht notwendig zum Bewußtsein gekommen, obwohl sie nicht wirkungslos ist. Jedenfalls gehen im Gehirn, in den durch die sog. Assoziationsbahnen verbundenen Gehirnzellen, Verbindungen (Verschmelzungen) zwischen den verschiedenen Sinneseindrücken und ihren Erinnerungsbildern (Spuren, Dispositionen) vor, welche die Bildung von zusammengesetzten Empfindungen, Vorstellungen und Anschauungen und damit auch der Begriffe, Urteile und Schlüsse vorbereiten; aus diesen Verbindungen geht auch das Bewußtsein hervor, welches als eine Steigerung der psychischen Energie angesehen werden kann. Mit ihm, dessen Auftreten im kindlichen Seelenleben nicht genau bestimmt und das auch vom Unbewußten nicht scharf begrenzt werden kann, beginnt die Entwicklung des höheren Geisteslebens, des logischen, ästhetischen und ethischen Lebens; eine scharfe Grenze kann es auch hier, aus den angegebenen Gründen, nicht geben. Ein wesentliches Hilfsmittel, ja die Bedingung der Entwicklung des höheren Geisteslebens ist die Sprache; sie ist in langer Entwicklung von dem Kulturmenschen dem Geistesleben dienstbar gemacht worden. Durch sie wird auch der Verkehr zwischen den Menschen und besonders in geistiger Hinsicht gesteigert; das aber bewirkt wieder eine Steigerung des geistigen Lebens. „Der Mitteilende muß das richtige Wort und die richtige Formel wählen, der Empfangende muß sie richtig verstehen, d. h. beide müssen imstande sein, den zusammengepreßten Inhalt auch wieder richtig und klar zu entwickeln; man muß sich die einzelnen Unterbegriffe und Sinneseindrücke wieder in Erinnerung bringen, sie sich vorstellen können, aus denen der zusammengesetzte Begriff entstand" usw. (Camerer a. a. O.). Besonders über die Raum- und Zeitanschauung gehen die Ansichten noch sehr auseinander; hier stehen sich Neukantianer einerseits und die auf dem Boden der heutigen Physiologie stehenden Psychologen resp. Philosophen anderseits in ihren Ansichten gegenüber. Die Lehre Kants ist genugsam bekannt; die letzteren, die Physiopsychologen, behaupten, daß die Raumanschauung dadurch zustande komme, daß die Eindrücke von drei Sinnesorganen infolge besonderer anatomischer und physiologischer Einrichtungen notwendig und ohne Vermittlung des Denkens in unserem Bewußtsein zu einer Einheit rein sinnlicher Art zusammenfließen. Bei der Bildung der Zeitanschauung tritt nach dieser Auffassung hauptsächlich die Grauhirnrinde in Tätigkeit; das in den Erinnerungszellen abgelagerte Erinnerungsbild ist unter allen Umständen verschieden von dem Eindruck, den uns eine neue Erregung macht und welcher dem Auftreten desselben vorangeht, wodurch die Zeitanschauung hervorgerufen wird. Zur vollen Klarheit gelangt dieselbe jedoch erst durch den Muskelsinn; „wir messen die Zeit mit Hilfe der Raumanschauung, nämlich durch den Raum, welchen ein Körper bei gleichmäßiger Bewegung zurücklegt" (Camerer a. a. O.) (Uhrzeiger). Mit den Raum- und Zeitanschauungen sind, im Gegensatz zu den anderen Anschauungen, keine Lust- und Unlustgefühle verbunden; sie sind rein quantitativ, während die andern qualitativ erscheinen. Allerdings sind die Raum- und Zeitanschauungen an sich häufig mit den anderen Anschauungen eng verbunden und werden dadurch scheinbar qualitativ; ebenso sind die anderen An-

schauungen häufig mit Raum- und Zeitanschauungen verbunden und werden dadurch quantitativ.

Die Psychologie hat es in jedem Falle mit Bewußtseinserlebnissen zu tun; die Festlegung derselben ist daher ihre erste Aufgabe (deskriptive Psychologie). „Ausgangspunkt für die Betrachtung des Bewußtseinslebens sind die Empfindungsinhalte; weil sie der Wirkung der Außenwelt auf die Sinne ihr Dasein verdanken, so können sie auch spezieller als sinnliche Empfindungsinhalte bezeichnet werden" (Lipps, Leitfaden der Psychologie). Diesen Empfindungsinhalt erlebt der Mensch; er wird sich desselben als zu ihm gehörig bewußt. Dabei erlebt er zugleich das Ich selber (Bewußtseinsich); den Träger desselben bezeichnet man als Seele, die Einheit des individuellen Bewußtseins. Unterscheidet man das Erleben von dem Erlebten, so trennt sich der Empfindungsinhalt in Wahrnehmung (das Erlebte) und Gefühl (das Erleben); diesen Unterschied sollte man festhalten. Das geschieht aber leider nicht immer, wodurch Mißverständnisse hervorgerufen werden; namentlich scheidet man nicht scharf zwischen Empfindung und Gefühl einerseits und Empfindung und Wahrnehmung anderseits. Die Empfindung schließt das Erleben und das Erlebte als einheitliches Ganzes in sich; sie ist das grundlegende Element des Seelenlebens. Indem sich das Erleben ganz dem Erlebten (dem Gegenstande) zuwendet (Aufmerksamkeit), tritt dasselbe in den Vordergrund des Bewußtseins, des Erlebens, und dieses zurück; dann bezeichnet man das Erleben als Denken und den Träger desselben als Geist. Das Bewußtsein kann sich aber auch dem Erleben selbst zuwenden, kann dasselbe in den Vordergrund treten lassen (inneres Wahrnehmen); dann haben wir das Gefühl. Man sollte sich in der Darstellung der Ergebnisse psychologischer Forschungen auf die unbedingt notwendigen Begriffe (Bezeichnungen) beschränken, diese aber scharf umgrenzen; das Aufnehmen neuer Begriffe (Lipps a. a. O.) erschwert nur das Studium.

Die Psychologie muß, wenn sie den Anspruch auf den Namen einer Wissenschaft erheben will, auf die Gewinnung von unverbrüchlicher Gesetzmäßigkeit hinstreben; sie darf also nicht bloß deskriptiv sein. Es ist auffallend, daß bei diesem Streben die Psychologen sich unnötig Schwierigkeiten bereiten; indem sie die philosophische Spekulation auf der einen Seite aus der Psychologie entfernen, führen sie dieselbe auf der anderen Seite wieder hinein. So ist die Lehre vom „psychophysischen Parallelismus" eine philosophische Spekulation, mit der sich die Psychologen unnötige Schwierigkeiten bereiten. „Die mechanischen Gehirnprozesse", sagt Lipps (a. a. O.), „sind Ursachen der Lebensäußerungen, in welche Bewußtseinsleben hineinprojiziert ist; sie sind dagegen nicht Ursache dieses Bewußtseinslebens." Warum, fragen wir, hebt man hier das Kausalitätsgesetz auf, warum setzt man hier das Gesetz von der Erhaltung der Energie außer Kraft? Durch Einschieben des Begriffs „Seele" gewinnt man für die Erklärung des Seelenlebens gar nichts; er ist nur wertvoll, wenn man die „Seele" aus den Gehirnprozessen hervorgehen läßt. Wenn die „mechanischen Gehirnprozesse", wie Lipps behauptet, „Ursachen der Lebensäußerungen" sind, und wenn wir nicht „umhin" können, „in die Lebensäußerung und die gesamte sinnliche Erscheinung Bewußtseinsleben hineinzulegen", so müssen wir nach dem heutigen Stand der Wissenschaft jene mechanischen Gehirnprozesse resp. deren Lebensäußerungen auch als Ursachen des Bewußtseinslebens ansehen; wie der Prozeß der Umwandlung im einzelnen verläuft, wissen wir so wenig als wie der bei der Umwandlung von einer Form der Energie in eine andere

überhaupt vor sich geht. Zuletzt kommt auch Lipps zu keinem anderen Ergebnis, als daß „Gehirn und Seele identisch seien", wenn sie auch „begrifflich geschieden" sein sollen. Aber wir würden uns so nicht ausdrücken, weil das zu Mißverständnissen führt; wir sagen vielmehr, das Gehirn vermittelt die Umwandlung der in den Reizen zum Ausdruck kommenden physischen Energie in psychische.

Die Psychologie hat es lediglich mit den psychischen Prozessen, soweit sie Bewußtseinserlebnisse sind, zu tun; die Betrachtung der physischen Prozesse, sofern sie vom Gehirn abhängig sind, sind Gegenstand der Physiologie. Allein aus den angegebenen Gründen stehen Physiologie und Psychologie in der engsten Beziehung zueinander; das Grenzgebiet, in welchem sie sich berühren, bezeichnet man als Psychophysiologie. In dasselbe gehören die Erscheinungen, die man als psychophysiologische bezeichnet; sie sind die Ergebnisse des Umwandlungsprozesses und werden im allgemeinen als Empfindungen bezeichnet. Die Empfindungen befinden sich in dem Zustande des Übergangs aus dem Unbewußten (physischen Prozeß) in das Bewußte (psychische Prozeß); sowie sie zum vollen Bewußtsein kommen, werden sie entweder zu Wahrnehmungen oder zu Gefühlen. In der wissenschaftlichen Darstellung werden diese drei Gebiete — Physiologie, Psychophysiologie (Psychophysik) und Psychologie — meistens nicht scharf voneinander geschieden; für die scharfe Erfassung der psychologischen Vorgänge ist das nicht vorteilhaft. Es ist aber leicht erklärlich, daß heute ein wissenschaftliches Studium der Psychologie ohne das der Physiologie nicht möglich ist; besonders aber muß der Psychologe mit der Psychophysiologie (Psychophysik, physiologischen Psychologie) vertraut sein, die man auch, da in ihr allein das Experiment zur Anwendung kommen kann, als experimentelle Psychologie bezeichnet. Es kann und darf nicht geleugnet werden, daß auf dem Gebiete der Psychophysiologie noch manches dunkel ist; aber das ist auch auf anderen Gebieten der Wissenschaft der Fall und wird durch Einschiebung metaphysischer Begriffe nicht beseitigt. Wenn man in der angedeuteten Weise die verschiedenen Wissenschaftsgebiete scharf auseinanderhält, so wird man sich auch über die Methoden der Forschung leicht einigen können; denn diese sind eben von dem Gegenstande der Forschung abhängig. Die Psychologie, die es nur mit Bewußtseinsinhalten zu tun hat, muß sich bei ihrer Forschung des Wegs der unmittelbaren Beobachtung der Tatsachen bedienen; diese ist aber zunächst Selbstbeobachtung, d. h. Beobachtung der eigenen Bewußtseinserlebnisse. Sie ist auch ein Experiment, aber ein inneres; denn sie ist notwendig rückschauend und festhaltend. Das äußere Experiment kann nur in der Psychophysiologie zur Anwendung kommen; es stellt die Beziehungen zwischen den physischen und psychischen Prozessen fest. Dabei können die physischen Vorgänge gemessen und gezählt und Vergleichungen angestellt werden; aus der Messung und Zählung aber können zahlenmäßig bestimmte Wahrscheinlichkeiten oder Gesetzmäßigkeiten gewonnen werden. Ergänzend tritt zu dieser Individualpsychologie, die sich der subjektiven Methode bedienen muß, die Sozialpsychologie zur Seite, die sich der objektiven oder komparativen Methode bedienen muß; sie zieht die psychischen Erscheinungen anderer Menschen, des Kindes und der Völker, der nicht normalen Menschen, und endlich auch die des Tieres zum Vergleich heran.

Als Wundt im Jahre 1863 seine „Vorlesungen über Menschen- und Tierseele" erscheinen ließ, da behauptete ein Kritiker, „es sei keine Reform der Psychologie, wie sein Verfasser zu glauben scheine, sondern „ein un-

reifer und verfehlter Versuch"; Wundt ließ sich aber durch dieses Urteil nicht abhalten, auf dem von ihm eingeschlagenen und als richtig erkannten Wege weiterzugehen und allmählich, soweit es dem Menschen möglich ist, die „unvermeidlichen Irrtümer des Anfangs" zu berichtigen. Erst 1892 erlebte indessen sein Buch eine neue Auflage; die Herbartianer standen ihm ablehnend gegenüber, da sie mit der vermeintlichen exakten Psychologie ihres Meisters die Wissenschaft auf diesem Gebiete abgeschlossen glaubten, und die Nichtherbartianer und mit ihnen die große Schar der Vertreter der Natur- und Geisteswissenschaften hielten die Psychologie überhaupt für ein fragwürdiges Ding. Heute haben nun viele Herbartianer eingesehen, daß auch die Psychologie bei Herbart nicht stehen bleiben kann; sie können ihre Augen gegenüber den Fortschritten auf dem Gebiete der Tier- und Menschenpsychologie nicht mehr verschließen. Auch viele der Nichtherbartianer und aus der großen Schar der Vertreter der Natur- und Geisteswissenschaften sind aus Gegnern der Psychologie Freunde derselben geworden; sie haben erkannt, daß sich dieselbe auf wissenschaftlicher Grundlage aufbauen läßt und durchaus nicht ein fragwürdiges Ding ist. Dennoch gibt es Männer der Wissenschaft, welche die empirische, nur auf Erfahrung begründete Psychologie als „hoffnungslos" bezeichnen; damit soll nicht gesagt sein, „daß sie wertlos sei" (P. J. Möbius, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie). Wenn die Psychologie „von der Philosophie nichts mehr wissen will, sich als selbständige Naturwissenschaft ansieht, und ungefähr das zu leisten beansprucht, was die Physik auf ihrem Felde leistet, so vergißt sie, daß wir der äußeren Erfahrung ganz anders gegenüberstehen als der inneren, daß die Ergebnisse dieser immer dürftig und lückenhaft bleiben ... Scheinbar steht alles herrlich; überall wird mit dem größten Eifer gearbeitet, auf der ganzen Erde entstehen psychologische Laboratorien, und die Literatur ist zu einem kaum mehr übersehbaren Strome angeschwollen. Aber alles, was herauskommt, ist, derb gesagt, Kleinkram" (Möbius a. a. O.); ohne die Hilfe der Metaphysik gelangt man nicht zum Ziel, „weil die Lücken unserer Einsicht auch bis ins Unendliche vermehrte Kleinarbeit nicht ausgefüllt werden können". Möbius behauptet, die Psychologie könne nicht Gegenstand der Naturwissenschaft sein, weil sie auf der inneren, der sinnlichen Wahrnehmung unzugänglichen Erfahrung beruhe; denn zur Naturwissenschaft gehöre nur die Gesamtheit des sinnlich Wahrnehmbaren und was aus derselben erschlossen werden kann. Nach seiner Ansicht kann die Psychologie der philosophischen Ergänzung nicht entbehren; sie nimmt von vornherein den philosophischen „Bau" zu Hilfe, den sie nicht weiter erklären kann. Aber ist die Naturwissenschaft nicht in derselben Lage; kann sie des Begriffs Energie entbehren, den sie auch nicht erklären kann? Allerdings sind die Größen der Physik meßbar, die der Psychologie für sich allein nicht; damit dürfte auch der Unterschied zwischen physikalischen und psychischen Erscheinungen bezeichnet sein. Deshalb kann auch die Psychologie niemals die Bestimmtheit erlangen, wie z. B. die Physik; sie wird auch in der Hauptsache Selbstbeobachtung mit denkender Bearbeitung unter Zuziehung der Physiologie und des physiologisch-psychologischen Experiments sein. Hier liegen die Schwierigkeiten der Psychologie; sie werden vergrößert durch die daraus hervorgehende Verschiedenheit in dem sprachlichen Ausdruck. Außer den unvermeidlichen Schwierigkeiten der Selbstbeobachtung entstehen Schwierigkeiten durch die individuellen Umstände (Mangel an Übung, Urteilskraft u. dgl.); „wollen verschiedene Beobachter ihre Beobachtungen vergleichen, so können sie es natürlich

nicht direkt tun, sondern jeder muß seine Erfahrungen in Worte fassen", die in ihrer Bedeutung nicht immer übereinstimmen. „Die Hauptpflichten eines Psychologen scheinen nur die zu sein, daß er sich der schlichtesten Worte bediene, Schulausdrücke wie Gift meide, und daß er streng unterscheide zwischen dem Erfahrenen und dem Erschlossenen" (Möbius); das sind wichtige Forderungen, die allerdings oft nicht erfüllt werden. „Die große Schwierigkeit, die dem Eindringen in die Tierseele entgegensteht, ist nicht das Fehlen der sprachlichen Verständigung, sondern die Verschiedenheit der Organisation; . . . grundsätzlich können wir den Tieren nicht anders gegenübertreten als Menschen fremder Zunge. Immer handelt es sich um Analogieschlüsse aus der Körperform, dem Gesichtsausdrucke, den Ausdrucksbewegungen überhaupt und den Handlungen; die Kritik lehrt die Vermeidung voreiliger Schlüsse, die peinlich genaue Vergleichung durch genügend lange Zeit und die Anwendung des Versuches, der zweckmäßigen Fragestellung. Jedes geistige Leben ist ein individuelles; die landläufige Psychologie dagegen zeigt vielfach die Neigung, mit abgezogenen Begriffen zu wirtschaften. Vor allen Dingen übersieht man das menschliche Triebleben, als deren Werkzeuge und Vermittler mit der Außenwelt die Seelentätigkeiten erscheinen; über das Wesen des Triebs wissen wir nichts, wir können nur beobachten, wie er wirkt. Ebensowenig können wir sagen, wie Empfindungen zustande kommen; auch über das Wesen der Wahrnehmung, der Anschauung usw. können wir nichts sagen. „Zwischen der rätselhaften Wahrnehmung und der rätselhaften Bewegung liegt das im engeren Sinne geistige Tun"; auch hier ist vieles seinem Wesen nach dunkel, obwohl wir uns vorstellen können, wie es zugeht. Aber wenn es auch richtig ist, „daß sich in allen Gebieten seelischer Tätigkeit Lücken zeigen, die wir nicht ausfüllen können, daß wir das seelische Leben nur zum kleinen Teil verstehen", d. h. seinem Wesen nach erfassen, so kann man doch die empirische Psychologie nicht als eine hoffnungslose Wissenschaft bezeichnen; sie wird bei der weiteren Entwicklung immer mehr die vorhandenen Lücken ausfüllen, wenn sie auch niemals ohne Metaphysik zum vollen Abschluß gelangen kann. Ein umstrittenes und dunkles Gebiet ist das Unbewußte; daß von ihm aus die bewußten Seelentätigkeiten stark beeinflußt werden und dieser Einfluß nicht kontrolliert werden kann, ist unbestreitbar. Nach unserer Ansicht sind es wesentlich physiologische Vorgänge, welche das Unbewußte zusammensetzen; hier findet die Umwandlung der physischen Energie in psychische statt. Wenn nun auch die letztere in anderer Form auftritt als die erstere, so bleibt doch der Zusammenhang zwischen beiden bestehen; hier aber, in diesem schwer erforschbaren Zusammenhang, liegt das Dunkle im Seelenleben, das auch die Metaphysik nicht zu erhellen vermag.

Wenn auch nicht bestritten werden kann, daß die Psychologie, wie jede andere Wissenschaft, behufs Abschluß einer Ergänzung durch die Metaphysik bedarf, so muß man sich doch hüten, Psychologie und Philosophie miteinander zu verquicken; denn diese Verquickung steht einer vorurteilslosen Untersuchung des seelischen Lebens hindernd im Wege. „Die heutige Psychologie will nun weder der Philosophie ihr Recht zur Beschäftigung mit jenen Fragen entziehen, noch kann sie den engen Zusammenhang der psychologischen mit den philosophischen Aufgaben bestreiten; darin jedoch ist ihr Standpunkt gegenüber der Psychologie früherer Tage ein wesentlich anderer geworden, daß sie jede Abhängigkeit der psychologischen Forschung von im voraus gefaßten metaphysischen Anschauungen ablehnt. Umkehren möchte sie vielmehr ihr Verhältnis zur Philosophie in demselben

Sinne, in welchem das der Naturwissenschaft zur Naturphilosophie insofern längst ein umgekehrtes geworden ist, als die empirische Naturforschung philosophische Spekulationen, die der Erfahrungsgrundlage ermangeln, zurückweist. Nicht die Psychologie soll auf philosophische Voraussetzungen gegründet, sondern der philosophischen Untersuchung soll nur dann ein Wort eingeräumt werden, wenn sie bei jedem ihrer Schritte die Tatsachen der psychologischen nicht weniger wie der der naturwissenschaftlichen Erfahrung im Auge behält" (Wundt, Menschen- und Tierseele). Sowohl der Materialismus wie der Spiritualismus haben sich als unfähig erwiesen, die noch ungelösten Probleme der Psychologie zu lösen; das Wesen der seelischen Vorgänge oder der Seele, ihren Zusammenhang mit den körperlichen Erscheinungen oder mit dem Gehirn kann die Philosophie, soweit diese Probleme überhaupt zu lösen sind, nur auf dem Boden einer allseitigen und umsichtigen Prüfung der Erfahrung zum Verständnis bringen. Streng genommen gehört die Lösung dieser Probleme nicht zur Aufgabe der Psychologie; es sind vielmehr Probleme der Metaphysik. Die Psychologie muß von den seelischen Vorgängen ausgehen; „in dem Empfinden, Fühlen, Vorstellen, Wollen erkennen wir unmittelbar teils verwandte, teils miteinander in den mannigfachsten Verbindungen und Beziehungen stehende Erlebnisse, die dann sämtlich in unserem Selbstbewußtsein zu einer Einheit verknüpft zu sein scheinen" (Wundt a. a. O.). Wenn auch die Beobachtung des eigenen Bewußtseins, die Selbstbeobachtung, noch in der neuesten Psychologie eine große Rolle spielt, so wird sie doch durch das Experiment ergänzt; dasselbe soll erst eine wahre und exakte Selbstbeobachtung vermitteln und ihr den Charakter des Zufälligen nehmen. Der eigentliche Zweck des psychologischen Experiments ist daher „die exakte Analyse des individuellen Bewußtseins mit Hilfe einer genau geregelten Selbstbeobachtung" (Wundt a. a. O.); wie es keine methodische Forschung in der Individualpsychologie ohne Selbstbeobachtung gibt, so gibt es keine exakte Selbstbeobachtung ohne Experiment. Neben diese Individualpsychologie tritt die Völkerpsychologie; sie beschäftigt sich mit der psychologischen Betrachtung der allgemein geistigen Erzeugnisse, der Sprachen und Sprachentwicklungen, des Mythus, der Religions- und Sittengeschichte. Aber „alles Fühlen und Denken menschlicher Gemeinschaften bleibt schließlich doch an die Einzelnen gebunden, die diesen Gemeinschaften angehören; sollen diese Erscheinungen eine für die Psychologie fruchtbare Verwertung finden, so müssen sie daher einer Analyse unterworfen werden, die selbst schon auf dem Boden festgegründeter Tatsachen und Gesetze des Einzelbewußtseins unternommen wird" (Wundt). Das Experiment ist nun allerdings nur bei denjenigen psychischen Erscheinungen anwendbar, die einer physischen Einwirkung zugänglich sind; da es aber keinen seelischen Vorgang, keine Empfindung, kein Gefühl, keinen Affekt, kein Wollen gibt, der nicht in seinen letzten Elementen von physischen Vorgängen begleitet wird, so reicht die experimentelle Untersuchung an sie alle heran. „Grenzen sind ihr erst da gesetzt, wo durch das Zusammenleben der Menschen geistige Vorgänge und Erzeugnisse eigener Art entstehen, die, wie die Sprache, die mythologischen Vorstellungen, die Sitten der experimentellen Einwirkung unzugänglich sind; das ist aber zugleich der Punkt, wo nun die Völkerpsychologie mit ihrer Arbeit einsetzt" (Wundt a. a. O.). Die Individualpsychologie hat neben dem Experiment noch eine Stütze in der vergleichenden Methode, die ihr die Tierpsychologie bietet; sie vermag auf seelischem Gebiete das ähnliche zu leisten, was etwa die vergleichende Anatomie und

Physiologie für die physische Seite des Lebens wirklich leisten. „So wenig wir aber imstande sind, das Seelenleben der Tiere ähnlich unserem eigenen zu beobachten, sondern bei ihnen ganz auf die Schlüsse aus ihren äußeren Handlungen angewiesen bleiben, so läßt doch schon diese in vielen Fällen mehrdeutige Beobachtung nicht daran zweifeln, daß das Tierreich eine dem Reichtum seiner physischen Organisationsformen analoge Stufenfolge psychischer Entwicklungen bietet" (Wundt); diese können, so eigentümlich sie auch sind, doch mit den psychischen Entwicklungen beim Menschen verglichen werden, wodurch das genetische Verständnis klar hervortritt. Dieses Verständnis wird noch deutlicher, wenn wir auch die Ergebnisse der Kindespsychologie noch heranziehen; sie reihen sich an die der Tierpsychologie unmittelbar an und führen zur Psychologie der Erwachsenen über.

Die Kindespsychologie darf nur als ein Zweig der allgemeinen Psychologie betrachtet werden und muß mit denselben Methoden arbeiten wie diese; sie darf nie vergessen, daß der Mensch, den sie untersucht, ein durch irgendwelche Ziele und Aufgaben des Kulturmenschen schon beeinflußtes Wesen ist, wodurch selbst schon die einfachsten Beziehungen, nach denen sie fragt, kompliziert sind. Die Kindespsychologie ist zurzeit in einem Stadium ruhiger Entwicklung begriffen; man fängt an, die Forschungsergebnisse zu sichten, zu vergleichen, zu ordnen und zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufügen. Die Kindespsychologie hat noch mit der einen großen methodischen Schwierigkeit zu kämpfen, daß die beste und zuverlässigste Erkenntnisquelle des Psychologen, die Selbstbeobachtung, für die ersten Jahre der Entwicklung gänzlich, für die späteren fast ganz ausgeschlossen ist und somit nur indirekte Beobachtungen des Seelenlebens aus seinen Äußerungen und Reaktionen zur Verfügung stehen. Wenn man vielfach die Rückerinnerung des Erwachsenen heranzieht, so muß dies mit großer Vorsicht geschehen; denn, wie die autobiographischen Aufzeichnungen großer Männer deutlich zeigen, sind Selbsttäuschungen nicht ausgeschlossen. Noch gewagter ist es, die Selbstbeobachtung bei Kindern anzuwenden und die fehlende Verläßlichkeit und Geschultheit darin durch die Massenhaftigkeit der Aufzeichnungen vermittelst Fragebogen zu ersetzen sucht; denn auch hier kommen zu leicht Selbsttäuschungen vor. Wie die Tierpsychologie so muß auch die Kindespsychologie ihr Licht von der allgemeinen Psychologie der Erwachsenen empfangen; betrachtet man sie von diesem Gesichtspunkte aus, so sind beide eine wertvolle Unterstützung der letzteren. Im allgemeinen wird immerhin die biographische Methode der Kindespsychologie noch die besten Dienste leisten, da sie die meiste Gewähr gibt für die Lösung der wichtigsten Fragen in betreff der kindlichen Geistes- und Sprachentwicklung; denn sie ermöglicht eine relativ sichere und möglichst umfassende Kenntnis des gesamten äußeren Lebens und inneren Seelenlebens des Kindes. Über die Methode und ihre Ausführungen im einzelnen gehen die Ansichten noch sehr auseinander; jedenfalls muß man sich hüten, die freie und unbefangene Geistesentwicklung des Kindes durch zu vieles Experimentieren zu beeinträchtigen oder zu verfrühen. Zurzeit befinden wir uns hinsichtlich der Beziehungen der Kindespsychologie zur Pädagogik in einem Übergangsstadium; infolgedessen finden noch starke Reibungen zwischen Psychologen und Pädagogen statt. Die Psychologen, soweit sie sich mit der Kindespsychologie beschäftigen, fordern, daß dieselbe zunächst Selbstzweck sein soll; mit ihren Ergebnissen soll sie allen beteiligten Wissenschaften, also auch der Pädagogik, dienstbar sein. Die letztere hat es besonders mit dem lernenden und arbeitenden Schulkinde zu tun; der Technik und Hygiene

der geistigen Arbeit des Schulkindes sowie der psychologischen Charakteristik desselben hat sie daher besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der Schulmann kann als solcher keine Untersuchungen anstellen, welche der reinen Forschung dienen; er verliert sonst zu leicht seine besonderen Zwecke aus dem Auge. Freilich läßt sich hier eine scharfe Grenze nicht ziehen; denn die natürliche Entwicklung, mit der sich die Forschung beschäftigt, und die künstliche, mit der es die Pädagogik als angewandte Wissenschaft zu tun hat, greifen vielfach ineinander über. Allerdings muß der Pädagoge, der sich mit der Kindespsychologie eingehend beschäftigt, mit derselben in allen ihren Beziehungen, also auch mit den Ergebnissen der Forschung, vertraut sein; er muß die Entwicklung des kindlichen Lebens genau an der Hand der diesbezüglichen Schriften studieren. Die planmäßige Beeinflussung der geistigen Entwicklung des Kindes, mit der es die Pädagogik besonders zu tun hat, setzt die Kenntnis dieser Entwicklung voraus; denn alle pädagogischen Maßnahmen sollen der natürlichen Entwicklung eine bestimmte Richtung geben. Der Pädagoge als Forscher, soweit er dies als Schulmann sein kann, hat an die Ergebnisse der gelehrten Forschung anzuknüpfen und die Entwicklung des Kindes resp. des kindlichen Geisteslebens in seinen Beziehungen zur Erziehung und zum Unterricht ins Auge zu fassen; er muß sich aber hüten, aus dem Schulzimmer ein psychologisch-pädagogisches Laboratorium zu machen. Aber er kann und muß, soweit er dazu befähigt ist, die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens in diesen Beziehungen mit den Augen des Forschers verfolgen; er kann auch innerhalb der durch den Zweck der Schule gezogenen Grenzen Versuche, d. h. Beobachtungen unter künstlich herbeigeführten Bedingungen, anstellen und so zur Fortbildung der pädagogischen Psychologie und psychologischen Pädagogik beitragen. In der Hauptsache aber wird sich der Schulmann als Pädagoge mit der Beobachtung, mit der absichtlich vorgenommenen Wahrnehmung einer Erscheinung ohne Eingriff in ihre Bedingungen, begnügen müssen; denn das reine, wissenschaftliche Experiment setzt eine viel genauere Beherrschung der Bedingungen des zu beobachtenden Objekts voraus, als es beim normalen Verlaufe einer Schulstunde möglich ist. Dem gelehrten Forscher muß zu diesem Zweck ein Laboratorium zur Verfügung stehen; hier stehen alle Mittel zur Verfügung, um die Bedingungen zum Eintritt und Verlauf einer bestimmten Erscheinung zu bestimmen. Für die Pädagogik reichen die Ergebnisse der experimentellen Forschung aber nicht aus; sie müssen ergänzt werden durch die der beobachtenden, die es mit der Entwicklung unter konstanten Verhältnissen zu tun hat.

Im Mittelpunkte der Kindespsychologie steht die Erforschung der Sprache des Kindes; in neuerer Zeit haben sich in dieser Hinsicht namentlich Ament (Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde; 1899), Meumann (Die Sprache des Kindes; 1903) und Idelberger (Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwicklung; 1903/04) Verdienste erworben. Alle drei stellen sich in einen deutlichen Gegensatz zu Preyer (Die Seele des Kindes; 1881), Lindner (Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes; 1882), Perez und Compayré; sie werfen den letzteren vor, daß sie, auf dem Standpunkte einer logischen Psychologie stehend, die ersten Worte des Kindes im wesentlichen als Begriffe auffassen, die durch Abstraktion auf Grund eines leichten Herausfindens der Ähnlichkeit von Wahrnehmungsgegenständen gewonnen seien und durch die Annahme, daß Allgemeinvorstellung und Begriff identisch seien, an der Untersuchung der psychologischen und logischen Ent-

wicklung des Denkens verhindert werden. Nach dieser Auffassung, so betont man, müßte ja das Kind bei der Geburt schon im Besitz aller logischen Funktionen sein; es wäre also befähigt, auch ohne die Sprache Urteile zu fällen und Begriffe zu bilden. „Aber", sagt Meumann, „wir müssen uns davor hüten, daß wir die Entstehung der ersten Worte und Wortbedeutungen des Kindes auf psychische und physische Prozesse zurückführen, die dem Erwachsenen eigentümlich sind, beim Kinde aber vermöge seiner geistigen und körperlichen Unreife noch nicht vorhanden sein können." Die rein empirische Deutung der Beobachtungen lehrt uns, daß es sich für das die Sprache erlernende Kind einerseits um die Beherrschung des bloß motorischen Artikulationsapparats und anderseits um das Verständnis der Wortbedeutungen handelt; auf dieser doppelten Basis erhebt sich spätestens gegen Ende des zweiten Jahres die eigentliche Sprache, indem sich aus dem Sprachverständnis ohne Sprechen und dem bloß lautlichen Nachahmen vorgesprochener Worten das lautliche Nachahmen von Worten mit Sprachverständnis entwickelt. Die wichtigste Stufe der kindlichen Sprachentwicklung ist diejenige, auf welcher das Kind die ersten Wortbedeutungen erwirbt, die Stufe des ersten aktiven Sprechens; es sind dies Assoziationen, die nach Meumann ausschließlich der Äußerungen der Wünsche und Begehrungen des Kindes dienen. Infolgedessen ist die erste Bedeutung jedes kindlichen Wortes eine konkrete Individualvorstellung; „die Weiterentwicklung des Worttums ist im wesentlichen ein Aufnehmen neu entdeckter Teilwahrnehmungen in die Bezeichnung, die durch die schärfere Erfassung der Objekte oder Vorgänge der Umgebung veranlaßt wird" (Meumann). Dadurch entsteht nun der Schein einer Allgemeinheit des Wortes; im Grunde ist es nur eine assoziative Reproduktion. Erst nach und nach erhebt sich das Kind auf eine logisch-begriffliche Stufe der Wortbedeutungen, indem es den Wortinhalt durch die zunehmende Genauigkeit der Wahrnehmungen bereichert und beständig Teilvorstellungen ausscheidet, die dem Wortsinn der Erwachsenen zuwiderlaufen und von diesem korrigiert werden; „sobald aber die Analyse der Wahrnehmungsobjekte weitere Fortschritte macht, stellen sich auch die Hervorhebungen besonderer Teilwahrnehmungen durch die Aufmerksamkeit und die vergleichende Tätigkeit des Kindes ein, und nun gewinnt es die ersten Anfänge „abstrahierter" Merkmale, d. h. solcher Teilvorstellungen, die aus dem ursprünglichen Zusammenhange losgelöst und besonders vorgestellt sind, und die nun nicht mehr für sich bezeichnet werden, sondern als stellvertretende Merkmale anderer Objekte, an denen sie vorkommen, repräsentieren können. Damit beginnt der begriffliche Charakter der Worte sich anzubahnen" (Meumann).

Nun hat allerdings, wie Lindner nachweist (Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes; Zeitschrift für pädagogische Psychologie usw.), Preyer das Wort „Begriff" nur im psychologischen Sinne, also als identisch mit „Allgemeinvorstellung" angewandt; er wußte recht wohl, daß Begriffe im logischen Sinne überhaupt nicht vorstellbar, also für ein Kind überhaupt nicht begreifbar sind. „Denn einen Begriff im logischen Sinne des Wortes, als einer Zusammenfassung aller wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes, hat beim bloßen Aussprechen eines Wortes weder ein Kind noch auch ein Erwachsener, ja nicht einmal ein Gelehrter, und sei er selbst ein Professor der Logik. Ja, ich gehe sogar noch einen Schritt weiter und behaupte, daß überhaupt unsere ganze in der Sprache niedergelegte und durch die Sprache verwendbare Begriffswelt nur den Wert von psychologischen Begriffen, also nur von Allge-

meinvorstellungen hat. Und selbst unsere sog. logischen Begriffe sind im Laufe der Zeit gewaltigen Veränderungen unterworfen" (Lindner a. a. O.). Mit der Sprache beginnt für das Kind die Begriffsbildung; jeder Sprachbegriff ist ein Denkbegriff, d. h. ein psychisches Gebilde mit einem Denkinhalte. Denn das Kind erwirbt mit dem ersten richtig angewandten Sprachworte einen logischen Inhalt; dieses Sprachwort setzt das Kind in den Stand, die psychische Vorstellung von dem Gegenstande zu reproduzieren, d. h. den in sein Bewußtsein aufgenommenen Gegenstand mit Hilfe des Sprachlautes zu erfassen, zu begreifen und weiterzugeben und dadurch für andere den Inhalt seines Seelenlebens mitteilbar zu machen. Damit soll nicht gesagt sein, daß nicht vor dem Sprechen das Kind schon denken kann, und daß also die Benennung zur Bildung des Begriffes führe; sondern das Wort ist nur ein äußeres Zeichen für die im Denken vollzogene Abstraktion, gewissermaßen die Zusammenfassung des Denkprozesses, ohne die aber kein Mensch imstande sein würde, den seelischen Prozeß zu verfolgen und ein Bewußtsein davon zu bekommen. Ohne die Sprache gibt es wohl eine Denktätigkeit, aber keine Begriffsbildung; das unbewußte Denken ohne die Sprache ist verworren, erst durch die Sprache kommt Ordnung hinein. Das Kind eignet sich die Wortsprache vermöge eines ererbten physiologischen und des Geselligkeits- und Nachahmungstriebes an; es hat das unabweisbare Bedürfnis nach Mitteilung seines Seeleninhaltes und Aneignung der Sprache der Umgebung. Daß das Kind in seinen Sprechorganen und im Gehirn und Nervensystem ererbte Anlagen für die Entwicklung der Sprache mitbringt, ist klar; die Sprache des Kindes entwickelt sich aber unter dem Einfluß der Menschen seiner Umgebung. Die Sprachaneignung des Kindes besteht nämlich darin, daß es „die Laute, die es bis dahin als bloße Gefühlsäußerungen hervorbrachte, unter dem Einflusse des erwachenden Nachahmungstriebes nach den von den Personen der Umgebung vorgesprochenen Lauten umbildet" (Wundt); bei den ersten Worterwerbungen handelt es sich um das Zustandekommen von „Gleichheitsassoziationen" zwischen Gehör-, Gefühls- und Bewegungsempfindungen.

Wichtig ist es für den Pädagogen, zu erfahren, in welcher Reihenfolge das Aussprechen der Vokale beim Kinde auftritt; denn daraus kann er Richtlinien für die Anordnung des Stoffes im ersten Leseunterricht entnehmen. „Der einfachste Vokal ist a, der ja nichts weiter erfordert als ein Öffnen des Mundes. Das a oder auch eine leichte Färbung nach ä hinüber verbindet sich zunächst am häufigsten mit den Konsonanten der ersten und zweiten Artikulationsstelle, d. h. denen, die mit den Lippen und der Zungenspitze gesprochen werden, besonders den einfachsten Verschluß- und Nasallauten" (Dr. H. Gutzmann, „Die Entwicklung der Sprache und deren Hemmnisse"; in Adele Schreiber, „Das Buch vom Kinde I, 2") (baba, bebe, nana, nänä, ana, aba, ara, aga, ach). Bei der Nachahmung werden offenbar die Lippen- und vorderen Zungenlaute bevorzugt; die Gaumenlaute k und g erscheinen später, obgleich sie schon in der Lallperiode vorkommen. „Das Wortverständnis ist schon sehr früh in verhältnismäßig großer Ausdehnung vorhanden, während die motorische Sprache außerordentlich nachhinkt; es besteht demnach bei normalen Kindern stets ein Mißverhältnis zwischen dem Wortverständnis und dem Vermögen der spontanen Sprache" (Gutzmann a. a. O.). Anfangs treten die Gegenstandsworte in den Vordergrund; „erst wenn neben einigen Zeitwörtern eine Reihe von Eigenschaftswörtern auftreten und das Kind eine Rede aus zwei Worten zusammensetzt, also Beziehungen zwischen

zwei Wortbegriffen bildet, treten die ersten Urteile auf" (Gutzmann); Begriffe in unvollkommener Form entstehen früh beim Kinde; die Beziehungen zwischen Begriff und Wort unterliegen nicht selten im Laufe der Entwicklung Korrekturen; die Entwicklung der Urteile tritt erst spät auf. Bei der Aufnahme der Umgangssprache findet seitens des Kindes nicht bloß eine einfache Nachahmung, sondern auch eine selbständige Verarbeitung und Auswahl statt; „von zahlreichen Worten und Formen, die das Kind um sich herum ertönen hört, trifft das Kind eine gewisse Auslese" (Gutzmann). Diese geht anfänglich nach dem physiologisch-genetischen Prinzip vor sich; „es werden die leichter auszusprechenden Worte bevorzugt, später aber offenbar nach einem rein psychologischen Prinzip, da das Kind alle die Wörter und Formen sich aneignet, die seinem Entwicklungsstadium entsprechen, das übrige dagegen an sich abgleiten läßt" (Gutzmann a. a. O.). Das Kind schreitet in seiner Entwicklung auch in dieser Hinsicht vom Konkreten zum Abstrakten, vom Individuellen zum Allgemeinen und schließlich vom Subjektiv-Affektionellen zum Objektiv-Gegenständlichen fort; so erscheint z. B. das Passivum mehr als ein Jahr später als das Aktivum und die Zukunft als das zuerst auftretende Tempus.

Bei der Entwicklung der Sprache des Kindes ist besonders darauf zu achten, daß das Auftreten von Sprachstörungen verhindert und verhütet und entstehende durch geeignete Gegenmaßregeln unterdrückt werden. Vor allen Dingen muß das sprachliche Vorbild des Kindes möglichst gut sein; „je besser und deutlicher vorgesprochen wird, desto leichter faßt das Kind die Sprachlaute auf, desto besser ahmt es auch nach" (Gutzmann). Schlechte sprachliche Vorbilder müssen von dem Kinde ferngehalten werden; Kinderbücher mit Versen aus der Ammensprache sind in Kinderzimmern nicht zu dulden. Durch gutes Vorsprechen von kleinen Geschichten, die das Kind Satz für Satz wiederholt, wird die Artikulationsgeschicklichkeit gesteigert; durch ein gutes Anschauungsbilderbuch (z. B. Bohnys Bilderbuch) wird die Auffassung der Geschichte und infolgedessen auch das Nachsprechen erleichtert. Das Mißverhältnis zwischen Sprachverständnis und Sprachvermögen, zwischen Sprachlust und Artikulationsgeschicklichkeit ist bei allen Kindern vorhanden; bei den nervös beanlagten Kindern besteht die Gefahr, infolgedessen zu Stotterern zu werden. Langsames, satzweises Vor- und Nachsprechen kleiner Geschichten, Übung im Sprechen an Anschauungsbildern, Verhindern des überhasteten Sprechens und Einhelfen, wenn ihm ein Wort Schwierigkeiten macht, sind Mittel zur Beseitigung des Stotterns; vor allen Dingen muß das Kind aus der Gesellschaft von Stotterern entfernt werden und gute Vorbilder im Sprechen haben.

„Die Geschichte der Kultur ist die Geschichte der Loslösung des Menschen von der Natur", sagt Driesmans; die Soziologie lehrt uns, wie diese Loslösung sich vollzogen und aus dem tierischen ein menschliches Wesen in Verbindung mit andern, in der Gesellschaft, geworden ist. Neben dem Triebe spielt dabei das Erkennen eine große Rolle; „was den Menschen vom Tierzustande scheidet, ist die Einsicht in den Zusammenhang und die Folge von Ursache und Wirkung, ist die Verwendung des Werkzeugs als Mittel zu einem vorgesetzten Zweck" (Driesmann, Der Mensch der Urzeit). Im Werkzeuge verlängert der Mensch seine Organe, mit denen er die innere Wirklichkeit in eine äußere umwandelt; damit ist eine Kraftersparnis und Erweiterung der Lebenssphäre verbunden. Jetzt erst beginnt die Menschwerdung; der Mensch setzt sich Zwecke, die

er mit Hilfe des Werkzeugs zu erreichen sucht. „Das biogenetische Grundgesetz, welches Häckel aufgestellt hat, daß die Ontogenese, das einzelne, individuelle Werden, nur eine Wiederholung der Phylogenese, der Stammesentwicklung, ist, gilt nicht nur in physiologischer, sondern auch in kultureller und geistiger Hinsicht. Die Stufen des Kindesalters spiegeln uns die Kulturentwicklung der Menschheit wider. Der Embryo kommt als homo alalus, als sprachloser Urmensch, zur Welt und beginnt seine erste Lebensbetätigung, nachdem er stehen und aufrecht gehen gelernt hat, als Mensch der Steinzeit. Das erste Spielmaterial der Kinder ist Erde, Sand und Stein; es backt und baut dabei unermüdlich und betätigt so seinen ursprünglichen Form- und Gestaltungstrieb. Der Stein wird ihm zum Hammer und Wurfgeschoß, der Stock zu Lanze und Pfeil. Das sich selbst überlassene gesunde Kind, dessen Formtrieb man nicht durch künstliche Spielsachen lahmgelegt hat, bringt sich alles Material, das ihm zu Händen kommt, in eben der primitiven Weise zurecht, wie sein urzeitlicher Vorfahr getan. Es geht dann aus dem Steinzeitalter in die Metallzeit über, indem es seinen ersten „kleinen Säbel" erhält und mit Hammer und Meißel umzugehen lernt (Driesmans). So kann uns die Soziologie resp. schon die Urgeschichte wichtige Fingerzeige für die Entwicklung des Kindes geben; aber sie kann es nur, wenn sie vom Standpunkte der Entwicklungslehre ins Auge gefaßt wird. Es ist für die Entwicklungslehre „verhängnisvoll gewesen, daß sie gleich in ihrem fruchtbarsten Aufstreben mit gewissen populären Gedankenrichtungen eine Verbindung einging, durch welche sie vielfach zu voreiligen, oberflächlichen Schlüssen und zu ganz unbrauchbaren Folgerungen für das Einzel- und Gesamtleben hingerissen wurde" (Unold, Organische und soziale Lebensgesetze); denn der vulgäre Materialismus und der triviale Eudämonismus nahmen sie sofort in Beschlag und suchten ihn ihren Lehren dienstbar zu machen, wodurch sie sich aber so viele Gegner zuzog, wie diese Lehren. Wer aber vorurteilsfrei die Entwicklung ohne jede philosophische Einkleidung ins Auge faßt, der wird erkennen, daß sie die Grundlagen zu einer Welt- und Lebensanschauung enthält, die den Tatsachen der Wirklichkeit, wie sie uns die Wissenschaften bieten, in hohem Maße entspricht; nur darf man sie nicht einseitig auffassen und nicht aus ihr Schlüsse ziehen, zu denen sie die Prämissen nicht enthält. Eine wahrhaft wissenschaftliche, kausale Betrachtungsweise wird ergeben, „daß wir je nach dem Grade der Entwicklung und Entwicklungsfähigkeit in der ganzen organischen Welt im Bau und Leben der Organismen neben den äußeren auch innere (psychische) Faktoren wirksam sehen und noch mehr solche zur Erklärung der natürlichen Gesamtentwicklung heranziehen müssen. Alle zweckmäßige Anpassung, alles erfolgreiche Entfaltungsstreben ist nur durch eine gewisse spontane Mitwirkung der betreffenden Organismen zu erklären. Denn dadurch unterscheidet sich ja von vornherein alles Organische vom Mechanischen, alles Physiologische vom Physikalischen, daß es sich nicht eindeutig und notwendig von äußeren Ursachen bestimmen läßt, daß Ursache und Wirkung sich hier nicht vollständig decken, sondern daß immer schon für einzellige Protozoen, eine gewisse Wahl zwischen Anpassung oder Untergang bleibt. Ohne ein gewisses Erhaltungs- und Zielstreben ist weder die Erhaltung und Anpassung noch die Entwicklung und Vervollkommnung der Organismen, die doch tatsächlich stattgefunden hat, zu verstehen. Nur darf man dieses Zweckmäßigkeits- und Zielstreben nicht so auffassen, wie es das unkritische, naive Denken früherer Zeiten getan hat, als ob den Organismen ihr Ziel, d. h. die endgültige Organisation,

die sie tatsächlich im Laufe der natürlichen Entwicklung sowohl in der Ausbildung der einzelnen Organe als im Gesamtbau erreichten, von vornherein vorgezeichnet worden sei, oder als ob der höchste Zweck der Lebewelt in dem Nutzen für den Menschen bestehe. Ja wir dürfen nicht einmal, wie K. E. von Bär es noch tat, diese Zielstrebigkeit der Organismen so verstehen, als ob sie auf ein bestimmtes, ihnen innewohnendes Ziel gerichtet gewesen sei" (Unold a. a. O.). Der schon in den einfachsten Lebewesen der ältesten Zeiten vorhandene Erhaltungs- und Entfaltungsdrang, der eben in der ganzen Organisation dieser Lebewesen begründet ist und wissenschaftlich weiter nicht näher erklärt werden kann, hat sich unter dem Einfluß der äußeren Faktoren (Boden, Klima, Nahrungsverhältnisse, Konkurrenz der übrigen Lebewesen usw.) verschieden entfaltet und in dieser verschiedenen Form auf die Nachkommen vererbt; so ist die heutige Lebewelt mit ihrem Erhaltungs- und Zielstreben ein Produkt der Entwicklung, aus der wir die Gesetze des Einzel- und Gesamtlebens kennen lernen können. Leben, so lehrt uns die Entwicklungslehre, heißt „in zweckmäßiger Weise tätig sein, Leistungen verrichten"; dazu aber ist Kraft nötig, die im Organismus vorhanden sein und von eigentümlicher, organischer Art sein muß. Das Gesetz von der Erhaltung der Energie lehrt uns ja, wie die Umwandlung der Kraft (Energie) in verschiedene Formen vor sich geht, wenn diese Umwandlung an sich auch noch ein Geheimnis ist und wohl für immer bleiben wird; wir müssen uns mit der Erkenntnis begnügen, die uns die zeitige Wissenschaft bietet. Auch das Psychische im Menschen ist eine solche Energieform, die durch die Organe, in denen die Umwandlung stattfindet, bedingt ist; die „Seele" oder der „Geist" ist nicht plötzlich in den Menschen hineingefahren, sondern hat sich parallel mit dem Nervensystem resp. Gehirn, seinem Organ, entwickelt. Im menschlichen Organismus liegt für den Menschen der Erhaltungs- und Entwicklungstrieb; ohne ihn können wir das menschliche Leben in den verschiedensten Formen seiner Entwicklung nicht erklären. Denn das Leben und die Lebewesen sind zwar den Gesetzen der anorganischen Welt, der Physik und Chemie, auch unterworfen; aber daneben gehorchen sie noch eigenen Gesetzen, die dann im menschlichen Kultur- und Geistesleben ihren höchsten Abschluß, ihre Vollendung, finden. „Erst nachdem durch langdauernde Anpassung und Vererbung der Organismus gehörig gefestigt ist, kann man sagen, daß die einzelnen Organismen den Zweck ihrer Organisation und das Ziel ihrer individuellen Entwicklung schon in der Keimesanlage vorgezeichnet finden und ihm, wenn auch unbewußt, doch mit entschiedener Selbständigkeit und Triebkraft zustreben. In diesem zweckmäßigen Betätigen der Organe, in diesen angeborenen Kräften und Trieben, in dieser unverkennbaren Zielstrebigkeit haben wir die Brücken zu suchen, welche die untermenschliche mit der menschlichen Lebewelt, die natürliche mit der sozialen Entwicklung, die Natur- mit der Kulturgeschichte aufs innigste verbindet" (Unold a. a. O.). Wenn wir das Natur- und Kulturleben von diesem Standpunkte aus erfassen, so werden wir aus der Entwicklungslehre resp. der auf ihr aufgebauten Biologie die Grundlagen zu den Gesetzen der individuellen und sozialen Lebensführung der Menschen gewinnen; dann erst bringt die Beschäftigung mit der Biologie den rechten Nutzen und gewinnen zugleich die Anthropologie und Soziologie eine feste Unterlage.

Als erstes Grundgesetz resp. Lebensgesetz tritt uns von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet das Gesetz entgegen: „Erhaltung der Gattung durch Erhaltung, Anpassung und Fortpflanzung der Einzelwesen"; dieses

Gesetz gilt auch für den Menschen. Der Selbsterhaltungstrieb, dieser mächtigste Trieb alles menschlichen Lebens und Handelns, ist auch in den menschlichen Individuen lebendig und wirksam; er ist die Haupttriebfeder alles menschlichen Wollens und Handelns und hat im Laufe der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens eine ethische Fortbildung erfahren. Auch die Anpassung tritt im Kulturleben deutlich hervor; denn die ganze „Kulturgeschichte ist nichts anderes als ein bald mehr bald weniger bewußter und gelungener Anpassungsprozeß einzelner Rassen, Völker, Stämme und Individuen an die gegebenen und sich wandelnden Lebensbedingungen" (Unold a. a. O.). Aus diesem ersten Lebensgesetz ergibt sich unmittelbar das zweite, nämlich das Gesetz der Entwicklung; auch dieses macht sich im Kultur- und Geistesleben geltend. Trotz des unvermeidlichen Wechsels des Tempos und der Gebiete der Kulturentwicklung „kann und wird sich diese immer nur schritt- und stufenweise vollziehen" und zwar „unter steter Anknüpfung an das Bestehende und unter beständiger Berücksichtigung des Möglichen"; der Wechsel von Veränderung und Beharrung ist die Grundbedingung alles Fortschritts in dieser Entwicklung. Dieselbe tritt zunächst in der immer reicheren und vollkommeneren Organbildung hervor; diese deutlich erkennbare Richtung der natürlichen Entwicklung hat ihre immer bewußtere und reichere Fortsetzung in der menschlichen Kulturentwicklung, und zwar in der wirtschaftlich-technischen Seite derselben gefunden. Weiterhin läßt sich im Verlaufe der organischen Entwicklung eine immer reichere Ausbildung des Gehirns und dadurch Steigerung der Intelligenz und Erhöhung der Bewußtseinsstufe erkennen; beide bedingen sich gegenseitig. Sie setzt sich deutlich fort beim Menschen und hat hier die höchste Stufe erreicht. Auch die dritte Richtung der organischen Entwicklung, welche in der immer besseren Brutpflege hervortritt, findet in der menschlichen Gattung einen klaren Ausdruck; sie hat sich hier zur Erziehung des Nachwuchses ausgebildet. Aus ihr ist die auf immer zweckmäßigere und höhere Formen der Vergesellschaftung hinausgehende Richtung der organischen Entwicklung hervorgegangen; sie tritt im Kulturleben in den Bestrebungen und Leistungen der menschlichen Gattung auf dem Gebiete des sozialen und politischen Lebens hervor. Und endlich hat die fünfte Richtung in der organischen Entwicklung, die in den mannigfachen Kunstformen hervortritt, in der Menschheitsgeschichte in der ästhetisch-künstlerischen Kultur ihre Fortsetzung gefunden. Durch eine solche Fundamentierung der Anthropologie und Soziologie auf die Biologie und der daraus hervorgehenden Angliederung der sozialen Entwicklung an die organische, der kulturgeschichtlichen an die naturgeschichtliche erhalten wir nicht nur die Richtlinien für eine wahrhaft einheitliche Welt- und Lebensanschauung und -auffassung, sondern auch für eine einheitlich und wissenschaftlich begründete Lebensordnung; von beiden aus erhält dann auch die Pädagogik als Lehre von der Erziehung des Nachwuchses einheitliche und wissenschaftlich begründete Richtlinien. Dieselben fehlen unserer heutigen wissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr ganz; aber sie sind noch nicht allseitig anerkannt und zur Durchführung gekommen. Nur auf diesem Wege gelangen wir zu einer von aller Philosophie und Theologie unabhängigen Pädagogik; denn wie man auch über den Ursprung und das Wesen der Lebewesen und die Ursachen der Entwicklung denken mag, über die Gesetze und Richtungen derselben wird sich leicht Einheitlichkeit in der Auffassung erzielen lassen, von der aus die Pädagogik einheitliche Richtlinien erhalten kann. Diese müssen sich auf die Vervollkommnung und Ver-

edlung des Menschengeschlechts in physischer und psychischer, in leiblicher, geistiger und technischer Beziehung erstrecken; es müssen leiblich und geistig gesunde, sittlich tüchtige und technisch geschickte Persönlichkeiten erzogen und gebildet werden, die sich an der fortschreitenden Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten mit Erfolg beteiligen wollen und können.

Durch gewisse Funktionen des Gehirns und der Nerven tritt die Welt in das menschliche Bewußtsein ein, d. h. sie wird vorgestellt und so zum Inhalte des Bewußtseins; dadurch wird das Erkennen der Welt erst möglich gemacht, welches uns aber nur darüber belehrt, wie sich die Welt infolge der Tätigkeit des menschlichen Erkenntnisvermögens im Bewußtsein darstellt, aber nicht, wie die Welt und der Mensch an sich beschaffen sein mögen. Die Tätigkeit des menschlichen Erkennens zerfällt in zwei mehr oder weniger scharf getrennte Teile, in Wahrnehmen und Denken; das Wahrnehmen ist das Grundlegende und an die Funktion der Sinne gebunden. Die grundlegenden Vorstellungen, die durch das Wahrnehmen erzeugt werden, sind die von Raum und Zeit; denn wir haben beim Wahrnehmen die subjektiven Bewußtseinseindrücke stets in der subjektiven Zeit bzw. auch im Raum; beides sind die Einkleidung aller anderen Vorstellungen beim Wahrnehmen, die Formen, in welche die anderen Vorstellungen gegossen werden. Die Fähigkeit zur Erwerbung von Raum- und Zeitvorstellungen ist angeboren, d. h. in der Organisation des heutigen Menschen begründet; die Anwendung derselben muß allerdings wie so viele andere Fähigkeiten erst vom Kinde durch Übung erlernt werden. „Alles, was uns durch den äußeren Sinn gegeben wird, ist schon in die Formen des Raumes und der Zeit gegossen, wenn es uns bewußt wird; die Geschmacksempfindungen z. B. haben wir im Mund und niemals im Gehirn, obwohl die Mundnerven allein niemals eine Empfindung im Bewußtsein auslösen können, sondern stets das Gehirn in letzter Instanz bei deren Auslösung tätig sein muß" (Dr. G. Deneke, Das menschliche Erkennen). Durch die Verbindung der Empfindung mit der Raum- und Zeitvorstellung wird sie zur Wahrnehmung, zur Vorstellung; wir fassen sie gegenständlich auf als etwas Glattes, Helles usw. Dabei ist aber schon das Denken beteiligt, und zwar als einfaches Urteilen; denn nur durch Verbindung des zur Einheit Zusammengehörigen und Trennung des Entgegengesetzten in Vielheiten gelangen wir zur Vorstellung des Gegenständlichen. Dabei gehen wir von der im allgemeinen richtigen Tatsache aus, daß der subjektiven Wahrnehmung etwas Objektives entspricht, von dem die die Empfindung resp. Wahrnehmung hervorrufende Wirkung ausgeht; wir sehen davon ab, daß es auch zuweilen sog. Sinnestäuschungen gibt. Um uns vor denselben zu schützen und so zu erreichen, daß jeder Wahrnehmung wirklich ein Objekt als Wirkendes entspricht, muß ein Sinn durch den anderen kontrolliert werden. Was in dieser Weise sich als ein Wirkendes zeigt, hat objektive Existenz; wo dies, wie bei Raum und Zeit, nicht der Fall ist, da darf man nur eine subjektive Existenz annehmen. Aber wir müssen die Existenz derselben annehmen, weil wir vermöge der sich im Laufe der Zeit entwickelnden Organisation des Menschen die Außenwelt nur in Raum und Zeit wahrnehmen; in diesem Sinne kann man sagen, daß sie in der Anlage dem heutigen Menschen angeboren sind, aber erst durch die Einwirkung der Außenwelt vermittelst der Sinne entwickelt werden.

Die Bildung von Begriffen ist ein Vorrecht des menschlichen Erkenntnisvermögens, da sie mit der Ausbildung der artikulierten Sprache

verbunden ist; die Begriffe entstehen in der Weise, daß wir das, was an wenigstens zwei verschiedenen Wahrnehmungsvorstellungen bzw. an den Veränderungen, die diese im Laufe der Zeit erleiden, gleich oder ähnlich ist, als solches unterscheiden und herausheben und mit einem bestimmten Wort bezeichnen und die übrigen Eigenschaften fallen lassen. Vorbereitet wird diese Bildung im anschaulichen (psychischen) Denken durch die Bildung von Allgemeinvorstellungen, zu welchen schon die Auffassung der wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes hinführen kann. Diese so entstandenen Begriffe werden in irgend einer Weise unterschieden oder verbunden, wodurch das Urteil entsteht; jedes Urteil ist allgemein verbindlich, „wenn wir dadurch das vereint oder getrennt haben, was in Wahrheit irgendwie vereint oder getrennt ist" (Deneke). Durch die Verbindung von zweien oder mehreren schon als wahr feststehenden Urteilen durch einen dritten Urteilsakt entsteht der Schluß; derselbe liegt eigentlich nur im dritten Urteilsakt. „Dieselbe Urteilskraft, die beim Zustandekommen der Anschauungen tätig ist, ist demnach auch bei der Bildung der abstrakten Vorstellungen am Werk, und zwar in derselben Weise, so daß insofern, als die Tätigkeit der Urteilskraft dabei in Betracht kommt, der Unterschied zwischen anschaulicher und abstrakter Erkenntnis kein prinzipieller ist, sondern letztere nur einen höheren Grad von Urteilskraft erfordert, der eben bei den Tieren im allgemeinen nicht vorhanden ist" (Deneke); bei der Anschauung arbeitet sie mit Wahrnehmungen, bei dem Begriff mit Vorstellungen, ohne daß jedoch eine scharfe Grenze gezogen werden kann. Durch die Anwendung des Begriffs der Ursache auf die Erfahrung ist eine neue Form des Erkennens neben der anschaulichen und begrifflichen gegeben, nämlich die der ursächlichen Auffassung; auch die Anlage zu dieser Erkenntnisform ist in der menschlichen Organisation begründet und also dem heutigen Menschen angeboren. Aber auch diese Art der Erkenntnis hat sich in der Menschheit entwickelt und entwickelt sich im heutigen Menschen erst unter dem Einflusse der Außenwelt, durch deren Beschaffenheit; beide im Verein erzeugen in uns die Überzeugung von der Notwendigkeit des Naturgeschehens und damit die mechanische Auffassung der Natur, die mechanische Weltanschauung. Alle Erfahrungswissenschaft, soweit sie von Notwendigkeit handelt, also die mechanische Auffassung der Natur, entsteht erst dadurch, daß man die kausale Auffassung auf das in der Erfahrung Gegebene in Anwendung bringt, so daß dadurch erst Notwendigkeit und damit Mechanismus in die Natur hineingetragen wird (weil Notwendigkeit und Folge aus einem zureichenden Grunde Wechselbegriffe sind), so daß auch die Tätigkeit des Erkenntnisvermögens, die in der Erklärung aus Gründen besteht, die Bedingung der Möglichkeit der Erfahrung ist" (Deneke).

Schon bei der Wahrnehmung eines einfachen Gegenstandes ist die Tätigkeit der Urteilskraft unentbehrlich, die ohne weiteres vom Bewußtsein dieser Tätigkeit begleitet ist; wir unterscheiden oder verbinden dabei mehrere anschauliche Vorstellungen oder Allgemeinvorstellungen, sondern einzelne gemeinsame Merkmale mehrerer derselben ab und fassen sie zu einer abstrakten Vorstellung zusammen. „Diese einmal gebildeten abstrakten Vorstellungen sind dann weiteres Material, das beim Urteilen verarbeitet wird, können also ihrerseits wiederum als Ganzes oder in einzelnen ihrer Merkmale zueinander in Beziehung gesetzt werden, wobei die Begriffe Ursache und Zweck eine große Rolle spielen, welche Tätigkeiten in ihrer Gesamtheit eben das ausmachen, was wir mit ‚denken' bezeichnen" (Deneke a. a. O.). Auch die Phantasietätigkeit gehört hierher;

bei ihr wird, im Gegensatz zum logischen Denken, unberücksichtigt gelassen, genau das zu unterscheiden und zu verbinden, was tatsächlich unterschieden und verbunden ist. Bei all diesen Vorgängen spielt die Frage des Bewußtseins eine große Rolle; es handelt sich ganz besonders darum, was das Bewußtsein ist und in welchem Verhältnis es zum Organismus steht. Ohne Zweifel ist jede Vorstellung im Bewußtsein von Gehirntätigkeiten abhängig; „aber das Bewußtsein selbst, in dem diese Vorstellungen durch gewisse Tätigkeiten des Organismus auftreten (welche durch den äußeren Sinn als Gehirnveränderungen wahrgenommen werden), ist absolut unabhängig vom Organismus" (Deneke), also eine besondere Energieform, die aber aus der Umwandlung der physischen entsteht und an die Vorstellungen gebunden ist. Es ist rein rezeptiv; es kann deshalb auch niemals aktiv in das Geschehen eintreten; es steht ihm kein selbständiger Einfluß auf das Geschehen zu. Den Zugang zum Bewußtsein aber vermittelt das Gehirn; in ihm wird die physische Energie in psychische verwandelt. Ohne Bewußtsein ist keine Erfahrung möglich; alles, was existiert, muß, um überhaupt erkannt zu werden, zunächst Inhalt des Bewußtseins, d. h. Vorstellung werden. Die Vorstellung kann im Bewußtsein nicht ohne Gehirntätigkeit entstehen; „folglich muß sie der Organismus durch diese Tätigkeit zustande bringen, sie sind also eine echte Wirkung auf das Bewußtsein. Nun hat der Organismus bei der Erzeugung von Vorstellungen im Bewußtsein keinen Widerstand zu überwinden, da das Bewußtsein kein Wirkendes, keine Kraft ist, nicht das geringste aktive Element enthält, sondern sich rein rezeptiv verhält. Folglich leistet er bei dieser Tätigkeit keine Arbeit, folglich bleibt seine Kraft genau dieselbe, ob er diese Tätigkeit ausübt oder nicht ... Wird keine Arbeit geleistet, kann auch keine Kraft verloren gehen, also haben wir in den Vorstellungen echte Wirkungen auf das Bewußtsein vor uns, bei denen keine Kraft verloren geht" (Deneke). Infolgedessen können die Vorstellungen „auch kein Wirkendes sein, das Akte des Organismus auslöst, weil hierbei eine Energiezunahme des Weltalls stattfinden müßte, ohne daß Energie an anderer Stelle des Weltalls verbraucht würde" (Deneke). Nun lösen auch in Wahrheit „nicht diese Vorstellungen, sondern die Akte des Organismus, welche als Nebenwirkungen diese Vorstellungen im Bewußtsein erzeugen, als Reiz die betreffenden Handlungen aus. Da wir aber von diesen Akten unter gewöhnlichen Verhältnissen niemals etwas erfahren, so daß es erst durch sehr langwierige Untersuchungen möglich gewesen ist, diese Akte überhaupt festzustellen, während die Vorstellungen dem Bewußtsein unmittelbar gegeben sind, so scheint es, als ob diese Vorstellungen die Akte auslösen, während es in Wahrheit die vorangehenden Akte des Organismus sind, die ihrerseits durch Reize, die die Endapparate der Sinnesnerven treffen, in letzter Instanz ausgelöst werden und als Gehirnveränderungen durch den äußeren Sinn in Erscheinung treten" (Deneke). Das Bewußtsein selbst resp. seine Entstehung wird aber durch all diese Darlegungen nicht erklärt, weshalb sie uns nicht voll und ganz befriedigen können; da die Vorstellungen ein Erzeugnis der im Gehirn umgesetzten Energie sind, ohne sie aber das Bewußtsein nicht vorhanden ist, so muß, nach unserer Ansicht, auch das Bewußtsein ein Erzeugnis dieser Energie sein. Das schließt nicht den Zusammenhang mit dem Absoluten, dem „Bewußtsein des Weltalls", aus, das „unabhängig von jeder Art, von jeder Form, in der das Wirkende auftritt", das „erhaben über Zeit und Veränderung" dasteht; denn ein Ausfluß dieses Absoluten, dieses Weltbewußt-

seins oder dieser Weltenergie ist die Energie, aus welcher das Bewußtsein im Einzelwesen hervorgeht. Das Wesen dieser Weltenergie können wir allerdings auch nicht erklären; aber durch diese Hypothese führen wir doch die Welträtsel auf ein Rätsel zurück. Wir können uns dann erklären, warum die Weltenergie in der Pflanze und im niederen Tierleben nicht wie beim Menschen ein Bewußtsein erzeugt; hier fehlt eben das vermittelnde Organ, das Gehirn, in welchem die Weltenergie in entsprechender Weise sich umwandelt. Inwieweit diese Umwandlung auch in niedrigeren Formen des Nervensystems (bei den Tieren, namentlich den niederen) oder gar in der organisierten Materie, der Zelle (Pflanzen) vor sich geht, können wir nicht wissen; darüber Ideen zu bilden ist Sache der Naturphilosophie. Für uns steht fest, daß der menschliche Organismus die Fähigkeit besitzt, verschiedenartige als Ausfluß der Weltenergie und Formen derselben anzusehende Reize, die ihn treffen, als verschieden zu unterscheiden und mit dementsprechend verschiedenen Akten zu beantworten; in dieser Hinsicht bildet der Mensch die höchste Entwicklungsstufe in der Reihe der Organismen, welche diese Fähigkeit in irgend einem Grade besitzen. Und auch beim Menschen ist diese Fähigkeit verschieden; hier hängt sie aber einzig und allein von der Beschaffenheit des Großhirns ab. Die Grundlage alles Erkennens beruht aber auf der Fähigkeit der Unterscheidung. Zunächst müssen wir in dem Chaos von Eindrücken (äußeren und inneren) die einzelnen Gegenstände als solche unterscheiden, trennen und verbinden; sodann werden einzelne Eigenschaften derselben abgesondert, unterschieden, getrennt und verbunden und mit Worten bezeichnet. „Von diesen Begriffen werden wiederum einzelne gemeinsame Merkmale unterschieden und als höhere Begriffe abgezogen und das ganze Material zu Urteilen und Schlüssen verarbeitet. Hierbei muß wiederum dieselbe Fähigkeit in Anspruch genommen werden, um zu unterscheiden, welches in einem gegebenen Falle unter den vielen möglichen gerade die betreffenden höheren Begriffe sind, unter welche die niederen subsumiert werden müssen, um ein richtiges Urteil und einen richtigen Schluß zu erhalten" (Deneke a. a. O.). Je feiner das Unterscheidungsvermögen des Menschen ist, desto höher ist sein Erkenntnisvermögen, seine Intelligenz; desto mehr aber gewinnt er an Freiheit in der Gestaltung seines inneren und äußeren Lebens, bei der das Erkennen mit dem Wollen in Verbindung tritt.

„Wenn wir das Spiel der Menschheitsgeschichte überblicken, so begegnen wir überall den Spuren eines Kampfes der Geister um die Erringung eines in sich wertvolleren, idealistischeren menschlichen Daseins und um eine glücklichere Gestaltung des gesellschaftlichen Bodens, auf dem alles Dasein sich abspielt, so daß dieser der Entfaltung solch eines höheren, edleren Menschentums freiesten Raum verstatte" (Wentscher, Ethik). Bei diesem Suchen der Menschen nach den Idealen, denen sie, in ihrer höchsten Vollendung gefaßt, zustreben sollen, bietet sich ihnen die Ethik als Führerin an; sie will sie nicht autoritativ auf fertig hinzunehmende Wahrheiten verpflichten, sondern dem Suchen selbst behilflich sein und ein fruchtbares Einherschreiten ermöglichen. Sie sieht nach Wentscher (a. a. O.) in der Betätigung des freien Wollens in immer höherer, vollendeterer Ausprägung das eigentlich Wertvolle, das Idealische, das Sittliche; sie zeigt, daß als allgemeine Forderung des Gewissens das Gebot auftritt, mit der höchsten, uns erreichbaren Idealvorstellung in unserem Wollen und Handeln überall zusammenzustimmen. Die Tatsache, daß die Sitten und Sittengebote sich im Laufe der Geschichte entwickeln

und infolgedessen auch ändern, lehrt uns, daß ihnen als solche an und für sich eine absolute Verpflichtung nicht zukommt; die vorhandene Verbindlichkeit muß vielmehr auf einer ihnen aus uns selbst heraus entgegengebrachten Wertschätzung beruhen, in der ein eigenes Wollen zur Geltung gelangt. „Nur was von der eigenen Einsicht und Wertschätzung ergriffen und gebilligt, was zur eigenen Überzeugung geworden ist, kann als idealisch und darum allein als verbindlich für uns anerkannt werden; so gelangen wir zuletzt dahin, das Gute oder das ethisch Ideale mit dem von unserem eigensten innersten Wollen Erstrebten geradezu in Eines zu setzen, oder vielmehr die Regsamkeit, die Betätigung solches Wollens selbst, wie es in dem freien Erwählen von letzten, obersten Idealen des eigenen Verhaltens seinen Ausdruck findet, als das eigentlich Gute, das an sich Wertvolle zu fassen" (Wentscher a. a. O.). Die Ethik hat aber auch zu zeigen, wie aus diesem Prinzip des Sittlichen alle einzelnen Inhalte, alle sittlichen Ideale, Pflichten und Rechte sich ableiten lassen; sie hat auf diesem Prinzip ein System zu errichten, das in allen seinen Teilen aus ihm hervorwächst. Den Stoff, die sittlichen Ideale, Pflichten und Rechte, bieten die eigene und fremde Erfahrung; seine Erarbeitung nach ethischen Gesichtspunkten setzt voraus, daß der Mensch zur höchsten Stufe der Entwicklung, deren er fähig ist, sich emporarbeitet. In die fremde Erfahrung fallen auch die ethischen Ideale des Christentums; auch an sie muß die ethische Beurteilung herantreten. Sie muß alles von ihnen abstreifen, was zeitlich ist; sie muß das von ihnen festhalten, was bleibend erscheint. „Denn nicht um die bedingungslose Zusammenstimmung unserer Ethik mit einem wenn auch noch so ehrwürdigen historischen Vermächtnis der Menschheit kann es uns zu tun sein; eine philosophische Ethik ist es sich selbst schuldig, ihren Weg in voller Selbständigkeit zu vollenden, unbeirrt durch alle Rücksichten persönlicher Vorliebe, unbeirrt ebenso durch den machtvollen Eindruck erfolgreicher historischer Bewegungen und Strömungen, mögen sie uns auch noch so wertvoll erscheinen" (Wentscher a. a. O.).

Das Bestreben der Ethiker unserer Zeit geht im allgemeinen darauf hinaus, die Ethik unabhängig von der Metaphysik und der Religion zu machen und auf die Erfahrung zu gründen; die ethischen Gesetze sollen aus der Erfahrung gewonnen werden. „Die gegenwärtige Ethik zeichnet sich auf der einen Seite dadurch besonders aus, daß sie sich um die theoretische Erforschung des Wesens des Sittlichen, um seine Begründung, seine Entstehung, die Gesetzmäßigkeit, seine Entfaltung und Ausgestaltung bemüht, und daß über diesen theoretischen Charakter der ethischen Forschung die praktische Seite der Ethik, Anweisungen für das gegenwärtige sittliche Leben zu geben, zurücktritt. Daher ist man vielfach auch nicht mehr um den einheitlichen Charakter des sittlichen Ideals bemüht; indem man vielmehr der Entstehung sittlicher Vorstellung und Begriffe nachgeht, findet man verschiedene Quellen derselben und verschiedene Schichten sittlicher Vorstellungen, die verschiedenen Zeiten entstammen, zum Teil aber noch nebeneinander fortbestehen, so daß die Durchschnittsethik einer Zeit keinen völlig einheitlichen Charakter tragen soll" (Dorner, Individuelle und soziale Ethik). Denn, so betont man, die ethischen Vorschriften wechseln mit der Zeit, und muß infolgedessen die Ethik den Charakter des unbedingten Gebots aufgeben; es gibt demnach keine absolute, sondern nur eine relative Ethik, d. h. die ethischen Vorschriften haben nur für bestimmte, nicht für alle Zeiten ihre Geltung. Wie alles fortschreitet, so sagt man, so schreitet auch die sittliche Einsicht fort; mit den

veränderten Verhältnissen ergeben sich neue Aufgaben, und die alten Aufgaben verschwinden. Eine Anzahl Ethiker sucht die Entstehung des ethischen Bewußtseins aus den verschiedenen Trieben abzuleiten; sie findet die sittliche Entwicklung durch den psychologischen Mechanismus bedingt, der nach und nach von selbst auf mechanischem Wege eine Ausgleichung der verschiedenen Triebe (z. B. des egoistischen und sozialen Triebes) und Affekte herbeiführe. Demgegenüber gehen andere Ethiker von der Behauptung aus, daß die Vernunft ein sittliches Ideal entwerfe, das in dem Leben zu verwirklichen sei; diese Verwirklichung vollzieht sich aber erst allmählich im Laufe der Zeit, so daß neben der absoluten Ethik die relative ihre Berechtigung hat. Endlich gibt es Ethiker, welche annehmen, daß das Ideal der Ethik verschiedene Entwicklungsstadien durchlaufe, die der Entwicklung des menschlichen Bewußtseins überhaupt entsprechen; hier scheint jedes Ideal nur für eine bestimmte Zeit zu gelten, also relativ zu sein, so daß auch hier von keiner absoluten Ethik die Rede sein kann. Das alles ist geeignet, neues Leben in die Erörterung ethischer Fragen zu bringen, so daß manche Ethiker von der Umwertung aller Werte sprechen konnten; allein, wenn auch neue und große Probleme der Ethik unserer Zeit zur Lösung gegeben sind, wenn auch von der modernen Ethik die einzelnen sittlichen Werte anders gefaßt und gewürdigt werden, so kann doch von einer völligen Umgestaltung nicht die Rede sein. Denn auch da, wo scheinbar Sprünge in der sittlichen Lebensanschauung vorzukommen scheinen, finden sich doch in der Vergangenheit Vorbereitungen dazu; plötzliche Umwälzungen aber pflegen gewöhnlich Reaktionen hervorzurufen. Im einzelnen stehen die Ansichten noch schroff gegenüber; „man kann sagen, daß der Gegensatz zwischen der eudämonistischen Ethik, die auf das individuelle und allgemeine Wohl gerichtet ist, und der strengen Pflichtethik sich heute in der Form ausspricht, daß entweder die Ethik auf die Naturtriebe gegründet wird oder auf die selbständige Forderung der praktischen Vernunft" (Dorner a. a. O.). Aber „es wird doch wohl zu dem Fortschritt der Menschheit auch das gehören, daß sie an Besonnenheit immer mehr zunimmt und daß die Gegensätze, durch die sie hindurchgeht, immer mehr auf besonnene Weise diskutiert werden, daß immer mehr rein extreme Richtungen durch die entgegengesetzten gehemmt werden und schließlich sich ein besonnener Ausgleich vollzieht, der den wahren Fortschritt bedeutet" (Dorner a. a. O.).

Die zurzeit herrschenden Moralprinzipien können wir in metaphysische, welche Weltanschauungslehren in die im Moralprinzip gegebene Charakteristik hineintragen, und in nichtmetaphysische einteilen; die Vertreter der letzteren machen geltend, „daß sich die Tatsachen des ethischen Lebens behandeln lassen, ohne daß man auf irgend welche Weltanschauungsfragen rekuriert" (Dr. Störring, Ethische Grundfragen). Der induktive Eudämonismus ist von J. St. Mill geschaffen worden; die moralischen Wertschätzungen werden bei ihm durch das Prinzip der höchsten Glückseligkeit bestimmt. Diese höchste Glückseligkeit ist nach dem Grade der Entwicklung eines Lebewesens verschieden; „ein Wesen von höheren Fähigkeiten verlangt mehr zu seiner Glückseligkeit, ist wahrscheinlich auch eines schärferen Leidens fähig und ist gewiß demselben auch an zahlreicheren Stellen ausgesetzt als irgend ein Wesen von anderer Gattung, kann aber trotz dieser Fähigkeiten niemals wünschen, zu dem herabzusinken, was von ihm als eine niedrigere Stufe der Existenz erkannt wird". Jedes Individuum, welches außer sinnlicher Lust auch geistige Lust erlebt, wird die letztere als eine „wertvollere, wünschenswertere" anerkennen; aller-

dings sind die geistigen Gefühle nicht immer stark genug, auch das Handeln zu bestimmen. Jodl (Geschichte der Physik), der Mill sehr nahesteht, definiert das Sittliche „als die Summe der Normen, durch welche, nach dem Urteil der geistig hervorragendsten Männer jeder Zeit und jedes Volkes, die größte Summe der Glückseligkeit im Kreise menschlicher Gemeinschaft hervorgebracht werden würde, welch letzter Begriff der Gemeinschaft sich allmählich aus beschränkterer Anwendung auf den Kreis der Stammes-, Volks- oder Glaubensgenossen zu immer universellerer Fassung erhebt". Es bilden sich im Menschen im Laufe seiner Entwicklung feste Assoziationen zwischen seinen auf die Glückseligkeit sich beziehendem Wünschen und Handeln heraus, so daß sich das letztere ohne das Bewußtsein des betreffenden Wunsches vollzieht; es entwickelt sich auch für das sittliche Wollen eine Disposition heraus, was als eine höhere Entwicklungsstufe betrachtet werden muß. Hume zeigt, indem er die einzelnen Klassen der als Tugenden geschätzten Eigenschaften durchgeht, daß sie alle eine Förderung des Glücks der Menschheit entweder mittelbar oder unmittelbar herbeiführen und daß sie um dieser Glücksförderung willen diese Schätzung erfahren. Der vorwiegend deduktive Eudämonismus ist von Herbert Spencer ausgebildet; er geht von der Annahme aus, daß die ethischen Wertschätzungen in der Entwicklung der Gattung durch Erfahrung erworben, daher dem einzelnen Individuum gewisse ethische Prinzipien angeboren sind, und daß sich daraus die Bestimmungen, was sittlich oder unsittlich ist, ableiten lassen. Mit der fortschreitenden Entwicklung des Handelns zeigt dasselbe eine immer weiter gehende Anpassung an verschiedene Zwecke; alle diese Zwecke gehen aber auf ein Ziel hinaus: Vervollkommnung des eigenen Lebens nach Dauer und Inhalt, sodann Erhaltung und Förderung der Nachkommenschaft und zuletzt auf höherer Entwicklungsstufe Förderung des Interesses der Mitlebenden. Handlungen, welche irgend eine Art von diesen Zwecken erreichen lassen, diesen Zwecken angepaßt sind, gelten als relativ gut; Handlungen, welche die Realisierung irgend einer Art dieser Zwecke hemmen, gelten als relativ schlecht. Sind Handlungen allen Arten von Zwecken angepaßt, so sind sie absolut gut, und wenn dies nicht der Fall ist, schlecht. Die höchste Stufe der Entwicklung ist dann erreicht, wenn das Handeln „gleichzeitig die größte Summe des Lebens für den einzelnen, seine Nachkommenschaft und die Mitmenschen" zustande bringt, denn es verbindet sich im Laufe der Zeit notwendig mit Freude, weil sich eine innere Anpassung an diese Lebensbedingungen vollzieht. Die Ethik hat nach Spencer die Entscheidung, „wie und warum gewisse Handlungen verderblich und gewisse andere wohltätig sind, zu ihrem Gegenstande"; sie hat „aus den Gesetzen des Lebens und den Existenzbedingungen abzuleiten, welche Arten des Handelns notwendigerweise Glück und welche Unglück zu erzeugen streben", und daraus ein System von idealen Wahrheiten aufzustellen, welches für den Zukunftsmenschen gilt, bei welchem die Anpassung an die sozialen Verhältnisse eine vollständige geworden ist, so daß er das den Lebensbedingungen Entsprechende mit Freuden vollzieht. Die Erfüllung moralischer Gesetze ist nichts anderes als „die Erfüllung gewisser allgemeiner Bedingungen, um einzelne besondere Tätigkeiten mit Erfolg ausführen zu können"; diese Bedingungen haben nicht das Glück zum unmittelbaren, nächstliegenden Zweck des Handelns, sondern sind nur geeignet, zu ihm als dem Endziele hinzuführen. In dieser Hinsicht ist es nötig, daß sich die Anpassung an das soziale Leben mit der Zeit immer mehr in der Weise vollzieht, daß für Tätigkeiten, welche den Bedingungen des sozialen Lebens

nicht mehr entsprechen, die Strukturen allmählich zurückgebildet werden, während Strukturen für diejenigen Bedingungen, welche Realisierung der Bedingungen des sozialen Lebens zuwege bringen, immer mehr ausgebildet werden, so daß die Betätigungen ersterer Art immer weniger, die letzterer immer mehr mit Freude sich verbinden.

Spencer geht in seiner Ethik von der Annahme aus, daß relativ komplexe Vorstellungsweisen dem Menschen der Gegenwart angeboren sind; „diese Annahme ist deswegen nicht haltbar, weil sie die durch keine eindeutigen Tatbestände gerechtfertigte Annahme der Vererbbarkeit bestimmter Vorstellungen einschließt" (Störring a. a. O.). Allerdings ist es eine Tatsache, „daß durch die sittliche Entwicklung in einer Reihe von Generationen auch die Disposition der Nachkommen zu sittlicher Wertschätzung günstiger gestaltet wird; mit dieser Tatsache haben wir allerdings zu rechnen, aber sie wird uns ohne die Spencersche Annahme verständlich" (Störring a. a. O.). Die moralischen Wertschätzungen sind in erster Linie abhängig von der Fähigkeit, Sympathieempfindungen und -gefühle zu entwickeln und eine Übertragung von Gefühlen zustande zu bringen; eine Vererbung dieser Fähigkeit läßt sich auf Grund der gemachten Beobachtungen annehmen. „Daß Spencer der absoluten Ethik so große Bedeutung beimißt, scheint mir im letzten Grunde durch die Wirkung von Gefühlsfaktoren bedingt zu sein; die Begeisterung für die Realisierung des Ziels der sittlichen Entwicklung verführte ihn dazu, dem Gedanken an das Endziel eine theoretische Bedeutung beizulegen, die ihm nicht zukommt" (Störring a. a. O.). Der Begriff Eudämonismus läßt sich nicht genau umgrenzen; daher ist auch die Kritik desselben nicht leicht. „Der Eudämonismus charakterisiert in zutreffender Weise gewisse niedere Formen sittlichen Wollens, eignet sich aber nicht zur Charakteristik höherer Formen sittlichen Lebens" (Störring a. a. O.); die eudämonistische Ethik charakterisiert zwar „gewisse Arten des sittlichen Wollens richtig, aber nicht das sittliche Wollen" an sich; „sie charakterisiert richtig jedenfalls gewisse niedere Formen, aber nicht die höheren Gestaltungsformen sittlichen Lebens" (Störring a. a. O.).

Die energistische Moralphilosophie sieht das Ziel des sittlichen Wollens in der Förderung einer bestimmten Art der Lebensbetätigung; ihr Hauptvertreter ist Paulsen. Wie die eudämonistische Ethik, so betont auch die energistische, „daß nicht die Wirkung der einzelnen Handlung für die Auffassung derselben als sittlich oder nicht sittlich in Betracht komme, sondern die Wirkung bestimmter Handlungsweisen unter normalen Verhältnissen" (Störring a. a. O.); beiden Auffassungsweisen der Ethik steht die formalistische gegenüber, nach welcher die Wirkungen der Handlungen oder Handlungsweisen für die Auffassung derselben als sittlicher oder unsittlicher nicht in Betracht kommen und also die Qualität des Willens für sich genommen die Handlung als sittlich oder nicht sittlich charakterisiert. Gut und böse ist für Paulsen eine Handlungsweise, je nachdem sie „ihrer Natur nach" für die Lebensbetätigung günstige oder ungünstige Wirkungen hervorzubringen geeignet ist; das aber ist nur möglich, wenn die Handlung diese Wirkungen unter der Bedingung erzeugt, daß sie selbst allein den Erfolg bestimmt. Man kann eine Handlung nach ihrem wirklichen Erfolg schätzen (objektiv-materielle Wertung), oder nach der Gesinnung (subjektiv-formale Wertung); beide Schätzungen fallen nicht immer zusammen, obwohl sie in ihren Prinzipien übereinstimmen sollten. „Über den Wert der menschlichen Handlungs- und Verhaltungsweisen wird zuletzt aus ihrer Beziehung zu einem letzten oder höchsten Ziel oder Gut, bestehend

in einer vollkommenen Wesensgestaltung und Lebensbetätigung, entschieden; und auch der Wert eines guten, durch Pflichtgefühl bestimmten Willens beruht in letzter Absicht darauf, daß er eine Bewegkraft ist, das Handeln in dem Sinne jenes höchsten Gutes zu bestimmen" (Paulsen). Der Wille ist also nicht auf die Lust als letztes Ziel gerichtet; Lust erweist sich nur als wertvoll, sofern sie Wirkung tüchtiger Tätigkeit ist, und erscheint uns schmachvoll, „wenn sie durch Reizung der sinnlichen, niederen Seite unseres Wesens bei gleichzeitiger Unterdrückung der höheren geistigen Anlagen erreicht werde. Erst kommen die mir durch Lebensberuf und Stellung auferlegten Pflichten, sodann die Pflichten, welche mir durch besondere Stellung zu andern auferlegt sind, in letzter Linie erst kommen gelegentliche Beziehungen zu beliebigen Pflichten"; jedes Ich ordnet alle anderen um sich in konzentrischen Kreisen. Der einzelne Mensch macht sich die Realisierung eines bestimmten Lebensbildes zum Ziel; das ist sein Lebensideal. Es gibt auch Völker- und Kulturideale; hier ist von einem Glückstreben gar keine Rede. Wir werden nach Paulsen einen Menschen um so höher schätzen, je mehr die intellektuellen und die höheren emotionellen Funktionen zur Prävalenz gelangt sind gegenüber den niederen animalischen; „ein vollkommen menschliches Leben ist ein Leben, das den Geist zu voller und freier Entfaltung bringt und zu vielseitiger und reicher Betätigung der geistigen Kräfte im Denken, Schaffen und Handeln führt".

„In der Idee des höchsten Gutes denkt man sich die Menschen zu einer Gemeinschaft verbunden, in der alles Wollen der objektiven und subjektiven Seite nach als sittlich zu charakterisieren ist, wobei man die objektive Seite allein durch solche Effekte bestimmt, die als Zwecke des sittlichen Individuums gedacht werden können, und nicht bloß als Kriterien; das höchste Gut wird eben als Endzweck gedacht" (Störring a. a. O.). Der energistischen Moral gilt als gut ein Wollen, „bei dem das System der Zwecke als nicht abnormen Effekt Förderung von Lebensbetätigung, besonders höherer geistiger, aufzuweisen hat, und bei dem der unmittelbare Zweck zur Realisierung dieses Effekts tendiert" (Störring). Mit dieser Bestimmung wird nach Störring nichts gewonnen „für die Ableitung von Einzelbestimmungen über den sittlichen Wert komplexer Handlungen, wie sie gewöhnlich Gegenstand der speziellen Ethik sind"; es ist nichts damit gewonnen, wenn die Frage beantwortet werden soll, ob solche Handlungen, welche die Realisierung der vollkommenen Lebensbetätigung in einer vollkommenen Gemeinschaft fördern, „eine Förderung der vorhandenen Lebensbetätigung, besonders in höherer geistiger Beziehung, bei ihm und andern herbeiführen" (Störring a. a. O.), denn mit der vorhandenen Lebensbetätigung hat man immer zu rechnen.

Die Persönlichkeitsethik wird von Lipps (Die ethischen Grundfragen) vertreten. Sittliche Anschauungen sind für ihn sittliche Forderungen; sobald ich etwas als sittlich gut betrachte, muß ich es auch fordern. Sittliche Forderungen setzen Motive voraus; denn Forderungen haben nur Sinn, wenn sie von Menschen erfüllt werden können. Diese Erfüllung hat zur Voraussetzung Triebfedern, Motive; das Motiv ist nichts anderes als der Gedanke an den Endzweck. Willensakte sind nicht deswegen egoistisch zu nennen, weil die vorgestellten Zwecke mit Befriedigung verbunden sind; egoistisch ist vielmehr das Wollen, wenn und soweit die Befriedigung, auf die es abzielt, unmittelbar nur meine Befriedigung ist, altruistisch dagegen, wenn die erzielte Befriedigung sich auf die Befriedigung anderer richtet. Eine höhere Schätzung geistiger Lust im Gegensatz

zu sinnlicher ist nach Lipps durch Wirkung der Persönlichkeit bedingt; Lust ist nach ihm wertvoll oder weniger wertvoll, „je nach dem Wert oder Unwert der Persönlichkeit, die und insofern sie in dieser Lust zum Ausdruck kommt", ja die Persönlichkeitsgefühle sind die eigentlichen ethischen Grundprinzipien. „Anteilnahme an fremder Lust und fremdem Leid findet in uns nicht ohne weiteres statt, sondern allein unter der Voraussetzung, daß auch in uns die Bedingungen für diese Lust oder dieses Leid gegeben sind, und wir demnach mit der fremden Persönlichkeit oder demjenigen in ihrem Wesen, woraus die Lust oder das Leid erwächst, sympathisieren können". Demnach muß die sittliche Forderung so lauten: „Verhalte dich so, daß du als sittliche Persönlichkeit nach Möglichkeit glücklich seist; fördere, wie in dir, so auch in andern als Basis alles sittlich wertvollen Glücks das Gute oder den Wert der Persönlichkeit." Dies geschieht, indem wir dazu beitragen, daß das gehörige Verhältnis zwischen höheren und niederen Motiven hergestellt werde, daß die höheren an Kraft gewinnen; „nicht der Zerstörung und Verkümmerung von irgend etwas Positivem, das zum Menschen gehört, sondern die vollste Ausbildung dessen, was ihn im höchsten Sinne zum Menschen macht, erscheint uns als das Seinsollende". Das Sittliche beruht demnach auf einem Verhältnis zwischen Motiven, auf einer Ordnung der Motive; das Sittengesetz fordert eine Form unseres Wollens und ist mithin ein formales Gesetz. Nach Lipps ist dasjenige Handeln sittlich richtig, welches durch den objektiven Wert aller Zwecke, die bei dem Verhalten in Betracht kommen, bestimmt ist; objektiven Wert hat aber das, was „unabhängig von dem Individuum und dem Wechsel der Zeiten" gilt. Sittliches Wollen ist demnach ein Wollen, welches rein objektiv durch die erkannten Tatsachen, nicht durch subjektive Bedingungen des Wollens, sich bestimmen läßt; es hängt daher von der Vollständigkeit der Erfahrung und der starken, lebendigen und vollkommen mit sich einigen Persönlichkeit ab. Als oberste sittliche Norm läßt sich von diesem Gesichtspunkte aus feststellen: „Verhalte dich so, daß du dir selbst treu sein kannst"; „prüfe dich daher in allen deinen Urteilen, in deinen Überzeugungen, in deinem Handeln, deinen Maximen, in der Übernahme von Verpflichtungen, ob du bei deinem Urteil oder deiner Überzeugung jederzeit bleiben, ob du dein Handeln, deine Maximen dauernd billigen, ob du die Verpflichtungen endgültig für sittlich, die Versprechungen endgültig für recht ansehen kannst". Weiterhin kann an die sittliche Persönlichkeit die Forderung gestellt werden: „Verhalte dich wollend so, daß du, wo immer die gleichen objektiven Gründe deines Wollens gegeben sind, jederzeit das Gleiche wollen kannst und mit innerer Notwendigkeit willst"; die Maxime des sittlichen Willensentscheids muß also notwendig eine allgemeine sein. Da bei der sittlichen Persönlichkeit subjektive Bedingungen nicht maßgebend sein dürfen, so muß endlich noch gefordert werden: „Verhalte dich im allgemeinen gültiger, d. h. in einer für das sittliche Bewußtsein aller gültigen Weise".

Nach Lipps setzt die höhere Schätzung geistiger Lust voraus, daß man auf einen Persönlichkeitswert zurückgeht, weil Persönlichkeitsgefühle die eigentlichen sittlichen Grundgefühle sind; Lust ist nach ihm wertvoller oder weniger wertvoll, „je nach dem Wert oder Unwert der Persönlichkeit, die und sofern sie in der Lust zum Ausdruck kommt". Will man also die Ethik von Lipps einer kritischen Würdigung unterziehen, so muß man mit der Kritik dieser Annahme beginnen; man kann von diesem Gesichtspunkte aus entgegnen, daß „die höhere Schätzung geistiger Lust, intellektueller und ästhetischer in Gegensatz zu sinnlicher", nicht einen

Maßstab voraussetzt, „an dem die Lust gemessen wird" (Störring a. a. O.), weil sie unmittelbar, ohne Rücksicht auf Persönlichkeitswerte, erfolgen. So verhält es sich auch bei der Entstehung von sozialen (sympathischen) Gefühlen; „auch wenn in einem Individuum sittliche Persönlichkeitswertgefühle noch nicht zur Entwicklung gekommen sind, kann doch eine sympathische Stellungnahme zur Freude über den glücklichen Erfolg einer niedrigen Handlung dadurch verhindert werden, daß die Vorstellung dieser niedrigen Handlung moralische Unlustgefühle erzeugt, die zum Teil individual, zum Teil sozial bedingt sind" (Störring a. a. O.). Sodann läßt sich behaupten, daß sich aus dem von Lipps aufgestellten formalen Prinzip die hauptsächlichsten der als sittlich gewerteten Handlungen nicht ableiten lassen; „es hätte doch gezeigt werden müssen, daß diejenigen Arten des Handelns, welche das sittliche Bewußtsein mit aller Bestimmtheit als sittlich und nicht sittlich wertet, sich aus den gemachten allgemeinen Festlegungen trotz der Konkurrenz verschiedener Arten höherwertiger Zwecke ableiten lassen" (Störring a. a. O.). „Die vollkommene sittliche Gesinnung schließt" nach Lipps „nichts Geringeres in sich, als daß alle Dinge und alle Menschen in mir vollkommen sich spiegeln und von mir in ihrem vollen Werte erfaßt werden; ich müßte, wenn ich vollkommener Gesinnung mich sollte rühmen können, alles kennen und alles genießen können, für jede Freude und jedes Leid, das Menschen treffen kann, empfänglich und empfindlich sein. Ich müßte mitzuerleben fähig sein, was irgend Menschen in sich erleben; ich müßte vor allem volle Selbsterkenntnis besitzen ... Ich müßte ebenso in mir gegenwärtig haben jede fremde Persönlichkeit mit allem, was sie wert und unwert macht". Demnach könnte also nur eine absolute Intelligenz bestimmen, was sittlich ist; dem widerspricht aber die Erfahrung, daß „nur in relativ wenigen Fällen wir darüber im Zweifel sind, was sittlich ist" (Störring a. a. O.).

Die Ethik Wundts stellt eine Weiterentwicklung der ethischen Anschauungen von Hegel und Schleiermacher dar; in ihr kommt das Prinzip der Entwicklung zur vollen Geltung. Den ethischen Bestimmungen kommt demnach keine Unveränderlichkeit zu; sie befinden sich vielmehr wie das ganze Kultur- und Geistesleben in steter Entwicklung. Daher kann bei der Ethik nicht die spekulative Methode zur Anwendung kommen, welche den Begriff des Sittlichen unter Zuhilfenahme einer bestimmten Weltanschauung durch logische oder dialektische Verfahrungsweisen zu gewinnen sucht; denn bei dieser Methode wird das sittliche Gesetz als ein ursprünglicher Besitz des menschlichen Geistes und die ethische Aufgabe als eine Selbstbesinnung aufgefaßt. Ihr gegenüber steht die empirische (induktive) Methode; bei derselben kann man entweder von der inneren Erfahrung (Wahrnehmung) als Quelle schöpfen (subjektive Methode) oder von den in Gesellschaft und Geschichte gegebenen Erfahrungen (Sitte, Religion, Recht, Kultur usw.) ausgehen (objektive Methode). Wundt wendet die empirische Methode in beiden Formen (subjektiv und objektiv) an; die objektive Methode liefert ihm die ersten grundlegenden Feststellungen, die subjektive gibt ihm die Richtlinien für die Aufsuchung der Prinzipien, auf welche die sittlichen Tatbestände zurückgeführt werden können, die aber „selbst nicht unmittelbare Tatsachen der Erfahrung sind, sondern diesen hinzugefügt werden müssen, um Einheit in die Gesamtheit der Tatbestände zu bringen". Bei der Untersuchung der Tatsachen des sittlichen Lebens erweisen sich die sittlichen Wertschätzungen als abhängig von der veränderlichen Naturumgebung und den ebenso veränderlichen Kultur-

einflüssen, also auch als veränderlich; dennoch ist es möglich, aus dem Ganzen der sittlichen Erscheinungen eine Reihe von gemeinsamen Zügen des sittlichen Lebens hervorzuheben. Zunächst treten alle sittlichen Wertschätzungen als Billigung und Mißbilligung auf; sodann gelten als sittlich erstrebenswert Güter, welche dauernde Befriedigung gewähren. Ein gemeinsamer Inhalt ist in gewissen psychischen Elementen gegeben, die in der menschlichen Natur begründet sind; als Grundlagen derselben kann man das Sympathie- und Ehrfurchtsgefühl bezeichnen, wovon das erstere im gesellschaftlichen, das letztere im religiösen Leben sich betätigte. Auch die weitere Entwicklung dieser psychischen Grundtriebe weist eine Übereinstimmung auf; anfangs tritt das Sympathiegefühl selbständig als Selbstsucht auf, dann entwickelt es sich zum Stammesgefühl und verbindet sich mit dem neu auftretenden Ehrfurchtsgefühl im Ahnenkult, sodann tritt eine Differenzierung der sittlichen Anschauungen ein, und endlich gibt der religiöse und philosophische Einfluß dem sittlichen Leben eine gewisse Einheit in der es beherrschenden humanen Tendenz. Bei dieser Entwicklung machen sich in dem gesamten Umfange menschlicher Willensvorgänge in den Wirkungen der Handlungen neue Motive für künftige Handlungen bemerklich, die weit über die ursprünglichen Willensmotive hinausreichen; an ihnen vollzieht sich dann weiterhin der gleiche Prozeß der Umwandlung von Erfolg in Motiv. Aus dem Sympathiegefühl entwickelt sich so das soziale Gefühl; die weitere Entwicklung desselben in den verschiedenen Gemeinschaftsformen wird vor allem durch schöpferische Einzelpersönlichkeiten, durch führende Geister zustande gebracht, welche zunächst von der Gemeinschaft die Güter der Kultur empfangen, um dann, die treibenden Kräfte des öffentlichen Geistes klarer als andere erfassend, Neugestaltungen des Lebens der Gesamtheit herbeizuführen. „Horde und Stammesverband, dann auf den weiteren Kulturstufen Familie, Gemeinde, Berufsverband, Schule, Bildungsgemeinschaft und Staat, alle diese Lebenskreise beruhen auf einer Wechselwirkung von Individual- und Gesamtwillen, wobei in der Mehrzahl der Individualwille das passive, empfangende Moment überwiegt, während jene aktuelle Wirksamkeit, aus der alle bedeutsamen Neugestaltungen des Lebens entspringen, den führenden Geistern zufällt; so ist der Individualwille überall die ursprüngliche schöpferische Kraft des Geistes", die allerdings aus dem Gesamtwillen entspringt und auch wieder in ihn übergeht. Im Gesamtwillen wurzelt auch das Gewissen; es besteht dasselbe in einer Selbstbeurteilung, die nicht nur den Erfolg der eigenen Handlung ins Auge faßt, sondern auch und vornehmlich die Motive und den Charakter, aus dem die Motive entspringen.

Unter „Zweck" versteht man den vorgestellten Erfolg der Willenshandlung; bei dem Motiv kommen zu dem vorgestellten Erfolg noch Gefühle hinzu. Zwecke und Motive machen in ihrer Verbindung die Faktoren des Sittlichen aus; in den Normen sind beide wieder zur Einheit verbunden. An der Spitze der Zwecke steht der individuelle Zweck; der nächstliegende individuelle Zweck ist der der Selbsterhaltung. Er ist jedoch nur dann sittlich gewertet, wenn er als Mittel zur Realisierung allgemeiner (sozialer oder humaner) Zwecke dient; das gilt sowohl von der Selbstbeglückung wie von der Selbstvervollkommnung. Damit geht der individuelle Zweck in den sozialen über; die Förderung der allgemeinen Wohlfahrt entspricht der Selbstbeglückung, die des allgemeinen Fortschritts der Selbstvervollkommnung. Die letzten Zwecke des Sittlichen können nur in der Hervorbringung geistiger Schöpfungen liegen, die sich in dem

Gesamtgeist der Menschen darstellen, an denen aber der Einzelne Teil hat; sie sind uns in der allgemeinen Kultur, Wissenschaft und Kunst gegeben, welche Erzeugnisse der menschlichen Gemeinschaft sind. Richtlinien für die Erreichung der sittlichen Zwecke geben die sittlichen Normen, die an der Hand der sittlichen Tatbestände aufzustellen sind, und praktische Ideale des Handeln darstellen; obwohl nun hinsichtlich der einzelnen Sittengebote im ganzen Übereinstimmung herrscht, gehen die Ansichten über die Formelierung der sittlichen Grundnormen auseinander, „da es gerade bei den allgemeinsten sittlichen Normen nicht darauf ankommt, daß sie uns sagen, wie die Handlungen beschaffen sein müssen, sondern daß sie uns angeben, welche Beweggründe uns bei unseren Handlungen leiten sollen". Beim Konflikt verschiedener Normen verschiedenen Wertumfangs muß der umfassenderen Norm der Vorzug gegeben werden; daher muß der soziale Zweck vor dem individualen und der humane vor dem sozialen den Vorzug erhalten. Den individuellen Zweck haben die Normen der Selbstachtung und Pflichttreue im Auge; „denke und handle so, daß dir niemals die Achtung vor dir selbst verloren gehe", und „erfülle die Pflichten, die du dir und andren gegenüber auf dich genommen". Gegenstand der sozialen Normen sind die Nebenmenschen und die Gemeinschaft; sie heißen: „Achte deinen Nächsten wie dich selbst" und: „Diene der Gesellschaft, der du angehörst". Die humanen Normen endlich lassen sich in den Forderungen ausdrücken: „Fühle dich als Werkzeug im Dienste des sittlichen Ideals" und: „Gebe dich selbst dahin für den Zweck, den du als deine ideale Aufgabe erkannt hast".

Man hat gegen Wundts Ethik geltend gemacht, daß das von ihr gesetzte sittliche Ideal unerreichbar sei, weshalb es nicht als Strebeziel festgehalten werden könne; aber wenn das Ideal auch niemals von Menschen erreicht werden könnte, so kann doch bei fortschreitender Entwicklung eine Annäherung an dasselbe stattfinden. Es ist ein Verdienst der Ethik von Wundt, daß er die Entwicklung der sittlichen Normen und ihre Entwicklungsfähigkeit hervorgehoben und die sittliche Bedeutung des Gemeinschaftslebens genügend gewürdigt hat. In dem ethischen System Wundts tritt der Entwicklungsgedanke deutlich hervor; er kann als das schöpferische Prinzip seiner Ethik bezeichnet werden. Das sittliche Leben ist bei ihm ein bis ins Unendliche fortschreitender Entwicklungsprozeß, dessen Träger der menschliche Wille als Einzel- und Gesamtwille ist, durch deren Wechselwirkung das sittliche Leben sich nach dem sittlichen Ideal hin entwickelt. Dieses und nicht das Nützlichkeitsprinzip ist die letzte Quelle des sittlichen Handelns und das unendliche Ziel aller Entwicklung; dadurch tritt er der sich ebenfalls auf dem Entwicklungsprinzip sich aufbauenden englischen Moralphilosophie in entschiedenen Widerspruch. Wundts Verhältnis zum Eudämonismus ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden; man hat ihm vorgehalten, daß er durch die Verwerfung des Egoismus und Eudämonismus zu einer Verachtung des Individuallebens hinführe. Diesem Vorwurfe gegenüber behauptet Wundt, daß er der sittlichen Persönlichkeit als der schöpferischen Erzeugerin des sittlichen Willens überall den höchsten Wert beigemessen habe; denn als die letzten Quellen, aus denen die höchsten Vernunftmotive des ethischen Handelns entspringen, bezeichne er das Selbstgefühl und das Mitgefühl. Auch schließt Wundt das Glücksgefühl resp. die Glückseligkeit aus seiner Ethik nicht aus; Wundt meint nur, daß diese Begriffe als letzter Zweck nicht in Betracht kommen können. „Sich selbst erhalten zu allgemeinen, nicht zu bloß individuellen Zwecken, beglückt sein durch allgemeine, nicht bloß indi-

viduelle Zwecke des eigenen Handelns, seine Fähigkeiten ausbilden und vervollkommenen, nicht um individuellen, sondern um allgemeinen Zwecken zu dienen: dies ist die Maxime, nach der wir unsere sittliche Beurteilung individueller Willenszwecke einrichten". Wundt faßt den Egoismus als Selbstsucht, nicht als Selbstliebe, auf; der Eudämonismus ist für ihn entweder Zweck und Inhalt des sittlichen Handelns (objektiv-materieller Eudämonismus) oder Motiv desselben (subjektiv-formaler Eudämonismus). Selbstbeglückung und Selbstvervollkommnung als Glieder der Selbsterhaltung sind nach Wundt nur unter der Bedingung sittlich berechtigt, daß sie allgemeinen Zwecken dienen; sie sind also nur Mittelzweck, nicht Endzweck. Auch die sozialen Zwecke, allgemeine Wohlfahrt und allgemeiner Fortschritt, faßt Wundt nicht im Sinne des Utilitarismus auf; sie sind für ihn nicht subjektive Lustwerte, sondern objektive geistige Werte und werden nach ihrer Leistung für die gesamte Entwicklung der Menschheit beurteilt. Das letzte Zweckobjekt des Sittlichen ist für Wundt der allgemeine Geist der Menschheit; das Glück ist nur als ein auf das subjektive Bewußtsein wirkender Nebenerfolg jener geistigen Erzeugnisse anzusehen. Wundt weist also den objektiv-materialen Eudämonismus ab; dem subjektiv-formalen Eudämonismus gesteht er das ihm gebührende Recht zu. Auch den Egoismus hält er in gewisser Hinsicht für sittlich; er muß aber den höheren Trieben untergeordnet werden, sonst ist er unsittlich. „Wer seine Fähigkeiten ausbildet, um dem allgemeinen Besten zu dienen, der handelt nicht egoistisch, obgleich sein eigenes Selbst der nächste Beziehungspunkt seiner Tätigkeit ist; wer aber seine Fähigkeiten ausbildet, nur um sich selbst zu nützen, der handelt egoistisch."

Die metaphysische Ethik wird von dem an Schopenhauer sich anschließenden Philosophen E. v. Hartmann vertreten. Der Prozeß des Kulturfortschrittes bringt nach seiner Ansicht namenloses Elend mit sich; er vollzieht sich auf Kosten des Glückseligkeitszustandes. Dieser kann daher nur soweit sittlich gefordert werden, als er der Realisierung des Kulturfortschrittes nicht widerstreitet; dem Prinzip des Kulturfortschritts wird also von Hartmann der Vorrang eingeräumt. Das Individuum hat daher die Aufgabe, den Entwicklungsprozeß des Absoluten durch Fortentwicklung der sittlichen Weltordnung zu fördern; der Zweck des Weltprozesses besteht in einer Aufhebung des unsäglichen Leidens des Absoluten, weshalb die Mitarbeit an der Abkürzung dieses Leidens- und Erlösungswegs Sittlichkeit ist. So baut Hartmann seine Ethik auf eine metaphysische Voraussetzung auf, nämlich auf die Annahme des Absoluten als eines teleologischen Wesens und der Einheit des Einzelnen mit dem Absoluten. Wir können auch die von Hartmann vollzogene Wertung des Kulturfortschritts nicht anerkennen; denn die Kultur ist wohl Bedingung für die Entwicklung höherer geistiger Lebensbetätigung und somit auch Bedingung für die Entwicklung des höheren sittlichen Lebens, aber nicht jede Förderung der Kultur ist sittlich.

Ein Moralprinzip muß uns, so fordert Störring (a. a. O.), „wenn es zunächst den praktischen Zweck erfüllen soll", wenn es also Konflikte, „die bei der Anwendung von moralischen Vorschriften auf Einzelfälle sich herausstellen", lösen soll, „Bestimmungen über das sittliche Wollen in der Weise geben, daß wir die differenten sittlichen Werte gegeneinander abwägen können"; es muß aber auch durch dasselbe „eine solche Charakteristik des Sittlichen gegeben" werden, „daß daraus eine Stufenordnung des sittlichen Wollens abzuleiten ist, welche zu Vorschriften für das Handeln im Sinne des sittlichen Tatbestandes dienen kann". Man

kann daher nicht mit dem Eudämonismus und der energistischen Ethik nur die Tatbestände sittlich nennen, welche mit Lust- und Unlustmaßstäben oder mit dem Maßstab der Tätigkeitsförderung und Tätigkeitshemmung zu messen sind; es muß aber auch zugegeben werden, daß es sittliches Wollen gibt, „dessen objektive Seite durch Förderung von Glück und von Lebensbetätigung oder Minderung von Unglück und Hemmung von Lebensbetätigung zu charakterisieren ist, wobei höhere geistige Lust und Lebensbetätigung den niederen Formen gegenüber bei Konkurrenz mit ihnen bevorzugt erscheinen". Aber man muß beachten, daß es sich bei der sittlichen Beurteilung nicht bloß um „die Förderung bestimmter Arten von Lebensfunktionen oder irgend welcher anderer Zwecke durch das Wollen", sondern auch um „die Art des Wollens selbst, das Motiv des Wollens, d. h. die Zuordnung der Triebfeder zur Vorstellung des unmittelbaren, eigentlichen Zweckes des Wollens" handelt; auf der Differenz der Art des Wollens beruht die verschiedene Stellungnahme des sittlichen Bewußtseins. „Ein Wollen, bei dem 1. das Wollen des Systems der Zwecke als nicht abnorm nach sich zieht: möglichste große Förderung in ihrem Vollzug mit Freude sich verbindender Lebensfunktionen in der Menschheit unter Begünstigung der höher entwickelten vor den weniger entwickelten und Minderung der Hemmungen, welche solche Förderung entgegenstehen, wobei 2. der unmittelbare, eigentliche Zweck a) bei Willensakten, welche eine Förderung der Lebensfunktionen des Wollenden selbst bewirken, entweder in Förderung der eigenen psychischen Dispositionen besteht oder eine solche einschließt, oder in Realisierung eines Effekts besteht, der eine durch die Förderung des Wollenden selbst vermittelte Förderung der Lebensfunktionen in der Menschheit darstellt, oder in Befolgung von dem Wollenden als gültig aufgefaßter Willensvorschriften, oder in mehreren dieser Zwecke, wobei der unmittelbare, eigentliche Zweck b) bei den übrigen Willensakten, welche die bezeichnete Förderung herbeiführen, in der Realisierung des betreffenden Effektes oder einer Seite desselben besteht, oder in Befolgung einer als gültig von dem Wollenden aufgefaßten Willensvorschriften; ein solches Wollen ist als einfaches sittliches Wollen zu bezeichnen, wenn von der Förderung von Lebensfunktionen abstrahiert wird, die selbst in einem Wollen bestehen, welches auf Förderung von Lebensfunktionen in der Menschheit objektiv tendiert und subjektiv als unmittelbaren, eigentlichen Zweck den soeben bezeichneten hat, oder welche psychische Phänomene darstellen, die ein solches Wollen einschließen oder voraussetzen" (Störring a. a. O.). In dieser Forderung ist die sittliche Wertschätzung der Förderung der sittlichen Gemeinschaftsformen als allgemeine Bedingungen und Mittel eingeschlossen; sie sind als höhere Lebensfunktionen Objekte des sittlichen Wollens und erfahren durch dasselbe eine Förderung; ebenso ist darin auch die Förderung des Kulturfortschrittes gesetzt, soweit derselbe den sittlichen Forderungen entspricht. Höher geschätzt als das einfache sittliche Wollen wird ein Wollen, welches eine möglichst große Förderung des sittlichen Wollens in der Menschheit nach sich zieht; die Förderung der Formen des menschlichen Gemeinschaftslebens kann als ein Mittel zur Förderung dieses Wollens aufgefaßt und gewollt werden. Eine Steigerung des sittlichen Wollens findet in der eigenen Selbstachtung oder der Selbstachtung in andern als sittliche Persönlichkeiten statt; höchste sittliche Wertschätzung erfährt eine über die Förderung sittlicher Selbstachtung hinausgehende Förderung autonomer, d. h. auf sittlicher Selbstachtung beruhender Achtung vor dem Sittengesetz, d. h. von dem nach den angegebenen Bestimmungen sittlichen

Gebotenen in der Menschheit. Mit diesem Moralprinzip will Störring auch den berechtigten Forderungen der eudämonistischen, energistischen, evolutionistischen und Persönlichkeits-Ethik gerecht werden; er glaubt „zeigen zu können, daß die in unserm Moralprinzip ausgesprochenen Wertschätzungen von sich gleichbleibenden allgemeinen psychischen Funktionen des Menschen abhängig sind, daß mit Entwicklungen der allgemeinen intellektuellen und emotionellen Funktionen des Menschen die bezeichnete moralische Wertschätzung sich notwendig ausbildet. Die Fähigkeit zum Vollzug moralischer Wertschätzungen hängt von der allgemeinen Entwicklung des Gefühlslebens ab, speziell von dem Vollzug von Gefühlsreproduktionen". Die in dem Moralprinzip auftretenden sittlichen Wertschätzungen sind mit der Entwicklung allgemeiner emotioneller und intellektueller Funktionen des Individuums gesetzt; sie haben demnach solange bleibende Gültigkeit, als die allgemeinen psychischen Funktionen des Menschen dieselben bleiben. „Höhere Formen intellektueller und emotioneller Entwicklung, wie sie sich besonders in der Betätigung in Kunst und Wissenschaft darstellen, sind abhängig vom Gemeinschaftsleben der Menschen und setzen so soziale, sittliche Eigenschaften des Menschen, wenigstens in gewissem Umfange, voraus" (Störring a. a. O.).

Die Sozialdemokratie hat ihr eigenes Moralsystem, das aus ihrer Welt- und Lebensanschauung erwachsen ist; es wird von ihr in die engste Beziehung zur ökonomischen Entwicklung gebracht. Diese schafft einen besonderen moralischen Faktor, der in der Tierwelt gar nicht existiert, also rein menschlich ist; aus ihm gehen die Satzungen der Moral hervor. Sie sind nur durch eine ausgebildete Sprache möglich, welche ein höheres Geistesleben voraussetzt, als es in der Tierwelt zu finden ist; das Bedürfnis der Sprache und somit auch die Ausbildung derselben ist nur in der gemeinsamen Arbeit entstanden. Die Forderungen an den Einzelnen wiederholen sich bei der gemeinsamen Arbeit so oft und so regelmäßig, daß sie zur Gewohnheit werden, zu der sich die Anlage schließlich vererbt; „so entstehen Anforderungen an das Individuum, in der Gesellschaft, um so zahlreichere, je komplizierter sie ist, die schließlich gewohnheitsmäßig, ohne lange Überlegung, als sittliche Gebote anerkannt werden" (Kautsky, Die Ethik). Die sittlichen Normen konnten nur deshalb zur Gewohnheit werden, weil sie tiefen, immer wieder sich erneuernden gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechen; die Gewohnheit bewirkte bloß ihre Anerkennung als solche. Die sozialen Triebe, aus denen die sittlichen Normen hervorgehen, sind tief in der Natur des Menschen begründet; die sittlichen Satzungen sind nichts Willkürliches, sondern entspringen den gesellschaftlichen Bedürfnissen. Im weiteren Verlauf der Entwicklung des menschlichen Kulturlebens übernimmt das Individuum die sittlichen Normen von seiner gesellschaftlichen Umgebung ohne jedes Bewußtsein ihrer gesellschaftlichen Ursachen; die sittliche Norm wird ihm zum Bewußtsein und erscheint ihm dann als ein Ausfluß seines eigenen geistigen Wesens von vornherein gegeben, ohne jede praktische Wurzel. Es ist die Aufgabe der Ethik, die Entstehung der sittlichen Normen aus den jeweiligen Gesellschaftsformen und deren geistigem Leben nachzuweisen; sie hat auch nachzuweisen, wie mit der Änderung der Gesellschaftsformen eine Wandlung in den moralischen Satzungen entsteht. „Die sittlichen Normen ändern sich mit der Gesellschaft, jedoch nicht ununterbrochen, nicht in der gleichen Weise und dem gleichen Maße wie die gesellschaftlichen Bedürfnisse; sie werden als Normen ohne weiteres deshalb anerkannt und empfunden, weil sie Gewohnheiten geworden sind" (Kautsky). Sind sie ein-

mal in dieser Weise festgewurzelt, so können sie lange eine selbständige Existenz führen, während die Umwandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse fortschreitet; Moral und gesellschaftliche Verhältnisse bedingen und fördern sich gegenseitig. Sobald die Moral der Gesellschaft gegenüber ein selbständiges Dasein gewinnt, und somit nicht mehr durch diese bestimmt wird, kann sie nicht mehr an Inhalt gewinnen, sondern nur den bereits vorhandenen so ordnen, daß die Widersprüche aus ihnen verschwinden; nur das Auftreten neuer Widersprüche, neuer Probleme, kann eine wirkliche Fortentwicklung bewirken. „Sobald die moralischen Satzungen sich verselbständigen, hören sie auf, ein Element des gesellschaftlichen Fortschritts zu sein; sie verknöchern, werden ein konservatives Element, ein Hindernis des Fortschritts" (Kautsky a. a. O.). Durch das Aufkommen der Klassengegensätze wird die Aufrechterhaltung bestimmter moralischer Satzungen eine Sache des Interesses; infolgedessen kommen Zwangsmittel auf, durch welche die ausgebeuteten Klassen niedergehalten werden und die in den Dienst der Moral gestellt werden. „Wohl ist das Sittengesetz ein Produkt der sozialen Natur des Menschen; wohl sind die jeweiligen sittlichen Normen Produkte besonderer gesellschaftlicher Bedürfnisse; wohl haben die einen wie die anderen mit der Religion nichts zu tun. Aber jene Art von Moral, die dem Volke im Interesse der herrschenden Klasse erhalten werden muß, sie bedarf allerdings dringend der Religion und des ganzen kirchlichen Organismus zu ihrer Stütze" (Kautsky). Es gibt weder eine absolute Sittlichkeit noch eine absolute Unsittlichkeit; sittlich nennt man das, was mit den allgemein geltenden sittlichen Grundsätzen übereinstimmt, unsittlich das, was denselben widerspricht. Das gleiche sittliche Ideal, das scheinbar durch die verschiedenen Perioden der Entwicklung hindurchgeht und dadurch als absolut erscheint, kann dennoch sehr verschiedene gesellschaftliche Ideale umfassen; „die äußerliche Übereinstimmung des sittlichen Ideals verschiedener Zeiten und Länder ist aber nicht die Folge eines von Raum und Zeit unabhängigen Sittengesetzes, das dem Menschen aus einer übernatürlichen Welt her innewohnt, sondern nur die Folge davon, daß bei allen gesellschaftlichen Unterschieden die Grundlinien der Klassenherrschaft in der menschlichen Gesellschaft stets dieselben geblieben sind" (Kautsky). Das sittliche Ideal ist der Komplex der Wünsche und Bestrebungen, die durch den Gegensatz zum bestehenden Zustande hervorgerufen werden; es ist die Triebkraft des Klassenkampfes, dessen Verwirklichung von den gegebenen materiellen Bedingungen abhängt. „Wie der soziale, sittliche Trieb ist auch das sittliche Ideal nicht ein Ziel, sondern eine Kraft oder eine Waffe im gesellschaftlichen Kampfe ums Dasein; das sittliche Ideal ist eine besondere Waffe für die besonderen Verhältnisse des Klassenkampfes" (Kautsky).

„Das sittliche Leben des Einzelnen wie der Gesamtheit hat seine Entwicklung, seine Stufen, seine Fort- und Rückschritte; die Sittlichkeit entwickelt sich aus und mit der Menschheit ebenso wie die Religion, die Kunst, das Recht, die Wissenschaft. Sie ist nicht geschichtslos, nicht ein unwandelbar feststehendes System von Sätzen und Gesetzen, aber ebensowenig Sache menschlicher Willkür und bloßen Übereinkommens. Die Fortbildung der sittlichen Anlagen und Keime, die unleugbar in der menschlichen Natur liegen, vollzieht sich durch die stetige, meist stille und allmähliche, oft unbewußte, zu Zeiten aber auch bewußte Tätigkeit des Einzelnen wie größerer Kreise der menschlichen Gesellschaft. Mit der fortschreitenden Einsicht, Erfahrung und Bildung der Völker wandeln sich die Ansichten über Recht, Pflicht, Sitte und gesellschaftliche Einrich-

tungen; was einst für recht und sittlich gehalten wurde, z. B. Vielweiberei, Kastenwesen, Sklaverei, Standesvorrechte, grausame Strafen, wird auf einer höheren Bildungsstufe als barbarisch und unsittlich verworfen" (Dr. A. Gumlich, Grundriß der Sittenlehre). Um die Entwicklung des sittlichen Lebens beim Einzelmenschen und in der Menschheit zu verstehen, muß man von den menschlichen Anlagen ausgehen; in dieser Hinsicht ist für das sittliche Leben der Lebenstrieb von maßgebender Bedeutung, der sich nach der Seite der Selbsterhaltung und der Selbsterweiterung betätigt, aus dem sich infolgedessen der soziale Trieb nach der sinnlichen und geistigen Seite hin entwickelt. Die Förderung oder Hemmung des Lebens spricht sich im Gefühl der Lust oder Unlust aus; sie sind in erster Linie Selbstgefühle, können aber auch sozial sein, „insofern das Ich sich in den anderen hineinfühlt, den anderen oder die Gemeinschaft mit sich zusammenschließt und so die Lust oder Unlust des anderen als die eigene fühlt" (Dorner, Individuelle und soziale Ethik). Aus den mit Gefühlen verbundenen Trieben entwickeln sich die Affekte; die Grundaffekte heißen Zuneigung (Liebe) und Abneigung. Um die Einheit des Ich herzustellen, bedarf es der Einsicht, welche untersucht, welche von den mannigfaltigen Gefühlen, Trieben und Affekten berechtigt sind, in welches Verhältnis sie zueinander zu setzen sind und welches ihr Maß ist; ohne Einsicht ist ein sittliches Leben nicht denkbar. Sie ist nicht bloß das Produkt des abstrahierenden Denkens, das aus den Erfahrungen der Lust und Unlust, des Nützlichen und Schädlichen, der Förderung oder Hemmung des Lebens Regeln zu gewinnen sucht; sie stellt auch Forderungen an den Menschen, die unbedingt gelten sollen. Sie entwickelt sich langsam und stufenweise zur sittlichen Vernunft, welche bewußt das sittliche Ideal bildet; hiermit beginnt die wissenschaftliche Ethik, die das ganze sittliche Leben in ihrem Ideale als Einheit umspannt. Wenn auch zugegeben werden muß, daß der Inhalt der sittlichen Forderung in den verschiedenen Zeiten verschieden ist und die sittliche Vernunft in ihren Forderungen irren kann, so hindert das nicht, daß, solange man eine Forderung für sittlich hält, sie unbedingte Geltung behauptet; das Bewußtsein dieser unbedingten Geltung wird schließlich als Maßstab zur Beurteilung der einzelnen Forderungen, die sich im Laufe der Entwicklung herausgebildet haben, verwendet, und werden dadurch die etwaigen Irrtümer der sittlichen Vernunft korrigiert. „Die sittliche Einsicht, die ein Ideal aufstellt, das Verwirklichung fordert, vergleicht nun die Wirklichkeit mit dem Ideal, fällt Urteile über die gegebene Wirklichkeit an dem Maßstabe des Ideals und sucht die Mittel und Wege, die der Verwirklichung des Ideals dienen. Insofern aber die sittliche Einsicht ein Urteil über den jeweiligen Zustand des Ich fällt, entsteht ein Gefühl der Lust oder Unlust, je nachdem das erkennende Ich diesen Zustand nach dem Maßstabe des Ideals billigen kann oder nicht. Dieses mit dem Gefühl verbundene moralische Urteil ist ein Gewissenurteil, wenn es in unmittelbarer intuitiver Form auf einen einzelnen Fall gerichtet ist. Es enthält aber doch zugleich das Urteil: „Wer an dieser Stelle das Ideal verletzt, hat das Sittliche überhaupt verletzt und ist unmoralisch", denn „das sittliche Ideal ist eine einheitliche Totalität"" (Dorner a. a. O.). Das von dem Ich ausgebildete sittliche Ideal umfaßt die innere Harmonie des Ich mit allen seinen Beziehungen zur Natur und der Menschheit in ihren verschiedenen Gemeinschaften; wenn in dieser Hinsicht die Ideale der Einzelnen verschiedene Gestalt haben, so zeigt sich darin die Aufgabe, die hier entstehenden Gegensätze unter höhere Gesichtspunkte zu bringen

und auszugleichen. Alles sittliche Handeln geht immer von der Persönlichkeit aus; sein Zweck ist jedoch, nicht bloß die Förderung anderer Personen mit Aufopferung der eigenen (Altruismus), auch nicht bloß die möglichst umfassende Betätigung der Freiheit der Personen, ebensowenig die Hervorbringung von objektiven Gütern, die doch nur für die Personen Güter sind, endlich auch das Hervorbringen von organisierten Gemeinschaften oder Institutionen um ihrer selbst willen; der Zweck des sittlichen Handelns ist das gegenseitige Aufeinanderwirken der Personen auf Grund ihrer Selbständigkeit, ein Reich der aufeinanderwirkenden Personen, die Selbstzwecke und Mittel zugleich sind, die im Verkehr gegenseitigen Gebens und Nehmens stehen, sich bilden und sich bilden lassen von andern, um anderen zu geben und andere zu bilden, um von ihnen sich bilden zu lassen und sich selbst durch Bildung zu bereichern" (Dorner a. a. O.). Die Ethik hat daher zu besprechen die Bildung der Persönlichkeit, die Erziehung durch andere, die wieder soviel als möglich Selbsterziehung und Selbstbildung sein soll, das freie Aufeinanderwirken der Personen im gesellschaftlichen Verkehr, die Organisationen hervorbringende Tätigkeit in den einzelnen Gebieten, die infolge der Organisation den Einzelnen zugewiesene Tätigkeit und die Grenzen der Gemeinschaftsorganisation gegeneinander; sie geht in dieser Hinsicht in die Pädagogik und Staatslehre über.

Die ältesten Sittengebote waren sozialer Natur; sie kommen „in Sitten und Gewohnheiten, die auf Vererbung und Herkommen beruhen, und in religiösen Zeremonien der Stämme und Volksgenossenschaften, die als heilige Überlieferungen angesehen werden, zum Ausdruck" (Gumlich a. a. O.). Die Zend-Religion ist die erste uns bekannte Religion, aus welcher sittliche Lehren und Motive abgeleitet werden; die Chinesen haben in der Person des Konfuzius keinen Religionsstifter, sondern einen Sittenlehrer. Der indische Brahmanismus hatte einen sittlichen Kern, der jedoch durch das Treiben der Bettelpriester, Einsiedler und Mönche, durch die Vergötterung des Buddha unterdrückt wurde; auch in der alten Religion der Griechen und Römer trat die Sittlichkeit hinter den Kultus zurück. In die jüdische Religion wurde erst durch die Propheten ein sittlicher Gehalt gebracht; denn die ursprünglichen Zehngebote sind nichts als Ritualgebote. Die wissenschaftliche Sittenlehre, die Ethik, erhielt ihre Grundlage durch Sokrates; Plato hat seine Lehre entwickelt und tiefer begründet. Während er das Einzelwesen im Staate aufgehen läßt, nur in ihm wahre Tugend und wahre Glückseligkeit findet, gesteht Aristoteles dem Individuum neben dem Staate auch seine Berechtigung zu; den Stoikern dagegen verdanken wir die Idee des Weltbürgertums. Die Stoiker und Epikureer, deren Lehren im römischen Weltreiche sehr verbreitet waren, bereiteten dem Christentum den Weg; denn sie machten die Fragen: „Wie gelange ich zur Glückseligkeit? Was muß ich tun, damit ich selig werde? zu einer allgemeinen Lebensfrage, welche alle ernsteren Gemüter beschäftigte. Die allmählich in weiteren Kreisen sich vollziehende Mischung und gegenseitige Durchdringung von stoischer und epikureischer Moral führte zu einer Sittenlehre, die der späteren christlichen sehr nahe verwandt ist; „denn das Christentum ist nicht ein bloßer Schößling der semitischen alttestamentlichen Religion, sondern die Frucht einer Verschmelzung des Judentums mit griechischer und römischer Kultur ... Daß der hohe sittliche Gehalt des Lebens und der Lehre Jesu in seiner Jüngerschaft nicht die entsprechenden Früchte zeitigte, daß die christliche Religion sich sehr bald dem reinen Sinn ihres Stifters ent-

fremdete, war eine Folge davon, daß der aus dem Judentume eingedrungene Messias- und Wunderglaube den sittlichen Kern überwucherte; der ursprünglich sittliche Trieb erschlaffte" (Gumlich a. a. O.) allmählich in dem dogmatischen Streit, im Kirchenwesen usw.; auch die Reformation vermochte nicht das Christentum in seinem sittlichen Kern zu erfassen. Kant gab der Sittenlehre wieder feste und bestimmte Richtlinien; allein die Trägerin der Sittenlehre im Volke, die Kirche, ließ sich von ihm nicht beeinflussen. Die Religion in ihrer kirchlichen Form vermag nicht mehr eine Stütze der Sittlichkeit zu sein; deshalb muß die Sittlichkeit auf eine rein menschliche Grundlage gestellt, d. h. aus den Tatsachen der menschlichen Natur und den Aussagen der Vernunft hergeleitet werden, was nicht ausschließt, daß sie mit einer von den dogmatischen Schlacken gereinigten Religion in Beziehung bleiben kann. In der so auf natürlicher Grundlage aufgebauten Ethik tritt der Gegensatz zwischen Individual- und Sozialethik immer mehr zurück; „wir mußten", sagt Dorner (a. a. O.), „den extremen Individualismus ablegen, wie die einseitige Betonung des sozialen Elements, nicht nur in der Form, daß das Individuum nur zum Mittel für die Organisationen und Institute wird, sondern auch in der Form, daß das Individuum nur Durchgangspunkt eines allgemeinen sozialen Prozesses sein solle. Wie vielmehr die Individuen auf die Gemeinschaft, so weisen die Gemeinschaften auf die Individuen hin; der Verkehr der Individuen in freier persönlicher und organisierter Form ist der Mittelpunkt der Ethik". Die Persönlichkeit muß sich als Individualcharakter bilden; sie kann dies jedoch nur in der Gemeinschaft, die jedoch wieder das Produkt von Personen, von Gebenden und Empfangenden, ist. Die sittliche Entwicklung resp. Bildung muß überall an die natürlichen Anlagen anknüpfen; sie ist zwar kein Naturprodukt, aber ohne Anschluß an die natürliche Grundlage nicht möglich. Jede sittliche Aufgabe ist durch die gegebene Zeit und die gegebenen Verhältnisse bedingt; wenn dadurch auch in gewisser Hinsicht die sittlichen Werte und Normen einen relativen Charakter erhalten, so bleibt doch ein Kern bei allem Wandel bestehen, der ihnen den absoluten Charakter verleiht. Dieses Absolute in der sittlichen Entwicklung kommt im Laufe der Zeit immer mehr zur Entfaltung; „so wird für die Gegenwart auf Grund der vorangehenden geschichtlichen Arbeit ein bestimmtes sittliches Ideal maßgebend sein, das die mannigfachen, gegensätzlichen Interessen des sittlichen Lebens zu einer vollkommeneren Einheit zusammenfaßt, als in früheren Zeiten möglich war" (Dorner a. a. O.).

Die Ethik ist heute eine philosophische Wissenschaft, die mit der Soziologie in der engsten Verbindung steht; dadurch sind die Beziehungen zur Theologie, die sie früher hatte, gelockert, wenn nicht ganz gelöst worden. Die theologische Ethik stützt die sittlichen Gebote auf die göttliche Autorität und setzt damit die Moral mit der Religion in die engste Beziehung; dagegen ist an und für sich nichts einzuwenden, wenn beide als Entwicklungsprodukte des menschlichen Geisteslebens angesehen werden. Das aber tut die alte Theologie nicht; sie sieht sie vielmehr als die Offenbarung eines höheren Wesens an, das seinen Willen auf übernatürliche Weise durch einige wenige Menschen (Moses und Jesus) den Menschen kund getan hat und von ihnen verlangt, daß sie aus Dankbarkeit resp. mit der Aussicht auf Lohn oder Strafe die diesbezüglichen Ge- und Verbote halten sollen. Die theologische Ethik verzichtet nun keineswegs auf die philosophische Begründung; sie sucht vielmehr „das, was als göttliches Gebot hingestellt wird, an die in jedem Menschen sich äußernde Wert-

beurteilung anzuknüpfen, um die Güte und Hoheit des göttlichen Willens möglichst eindringlich zu machen und das Zwangsverhältnis zwischen göttlichem Gebot und menschlichem Gehorsam in eine ethische Verpflichtung zu mildern" (Rein, Grundriß der Ethik). Die wissenschaftliche Theologie unserer Zeit kann den auf den Wunderglauben begründeten Begriff der Offenbarung im Sinne der Dogmatik nicht mehr aufrecht erhalten; sie muß daher auch an die Stelle der theologischen die philosophische Ethik setzen. Damit wird aber die Verbindung von Moral und Religion nicht gelöst, sondern vielmehr noch fester geknüpft; denn während die theologische Ethik vom religiösen Glauben ausgeht, führt die philosophische zum Glauben hin. „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Verwunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken mit ihnen beschäftigt: der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir" (Kant); in diesen Worten liegen die Wechselbeziehungen zwischen Moral und Religion eingeschlossen. „Der Kampf um das Gute setzt den Glauben an eine moralische Weltordnung voraus, die auch das Gute will. Die Sicherheit der Überzeugung, daß der letzte Weltgrund geistig-sittlicher Art ist, zeigt dem Menschen seine Aufgabe und festigt ihn in der Verwirklichung der sittlichen Ziele" (Rein a. a. O.). In dem Glauben an eine sittliche Weltordnung, der auch den Glauben an einen Weltordner in sich schließt, erhebt sich der Mensch über sich selbst; er befreit sein Leben von der Kleinheit des Ich und mutet sich ein Streben und Handeln zu, das nicht nur der natürlichen Selbsterhaltung, sondern über dieselbe hinausgehenden Zwecken dient. Das letzte Ziel der Ethik ist nicht Wissen, sondern Tun; das sittliche Wissen, die sittliche Einsicht, bedarf nicht der Religion, wohl aber das sittliche Tun. Die aus der sittlichen Einsicht hervorgehenden sittlichen Ideen erhalten ihre Sanktion aus dem sittlichen Bewußtsein, das sich beim normalen Menschen unter normalen Verhältnissen im Laufe seiner Entwicklung herausbildet; die Kraft für ihre Verwirklichung erhalten aber die meisten Menschen, die sich nicht zur vollen Höhe des sittlichen Ideals emporheben können, aus der Religion. „Der Glaube an ein ewiges und vollkommenes Wesen rechtfertigt und stützt die idealen Anschauungen des Gewissens; er vertieft jedes Schuldbewußtsein, stützt jede begründete Hoffnung und hilft dem Willen mit einer richtenden Gottesstimme in allem Schwanken der Versuchungen "(Drumond, Das Naturgesetz in der Geisterwelt). Und dieser Glaube steht nicht im Widerspruch mit dem Wissen; im Gegenteil, er ist eine notwendige Ergänzung desselben. Der dem Menschen angeborene Trieb, die ersten Spuren des Willens, aus dem sich unter dem Einfluß der Außenwelt das ganze Seelenleben und als höchste Spitze desselben das sittliche Wollen entwickelt, ist ein Teil, ein Ausfluß der Weltenergie, der Gottheit; sie strebt in ihrer Entwicklung im Geistesleben wieder nach Einheit, die in der Verbindung von Wissen und Glauben zustande kommt. Der Kampf um die Welt- und Lebensanschauung ist im letzten Grunde ein Kampf um die rechte Verbindung von Wissen und Glauben, die den Verstand sowohl als auch das Gemüt befriedigt. Und wenn auch der Positivismus bei dem Wissen stehen bleibt und auf den Glauben verzichtet, so muß er doch zugestehen, daß er in seiner Welt- und Lebensanschauung eine Lücke läßt; er bleibt bei den zwei Grundbegriffen Materie und Geist stehen und gibt jeden Versuch der Vereinigung dieser beiden Prinzipien zu einem einzigen durch das menschliche Erkenntnisvermögen als vergeblich auf. Gewiß gibt es hochgebildete Menschen, die nach Anlage und Bildungsgang damit befriedigt sind; bei

anderen ebenso hochgebildeten Menschen ist es nicht der Fall. Und wenn man bei den Possivisten genauer zusieht, so findet man auch bei ihnen einen Glauben; denn schon die Annahme von Materie und Geist, über deren Wesen wir nichts wissen, ist Glaube. Aber es gibt, der Anlage und dem Bildungsgange entsprechend, Verstandesmenschen und ebenso Gemüts- und Willensmenschen; das Bedürfnis nach einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung und der Art derselben wird bei diesen verschiedenen Menschen verschieden sein. Ein Verstandesmensch war der Philosoph R. Avenarius (Kritik der reinen Erfahrung); und doch schließt er das Vorwort seines Hauptwerkes mit den Worten: „Wenn wir nur zur Klarheit mit uns selbst gelangten!" Darin ist nicht bloß ein Bedürfnis des Verstandes, sondern auch des Gemüts ausgedrückt; sein Buch sollte ein „Versuch" sein, dieses Bedürfnis zu befriedigen. Ob es diese Aufgabe bei ihm selbst erfüllt hat? „Ich kenne weder Physisches noch Psychisches, sondern nur ein Drittes", so sagte Avenarius nach Fr. Carstenzens (Nekrolog) „in Freundeskreisen häufig; einen Begriff für das Dritte hat er nicht aufgestellt" (Professor Dr. Schmidt, Der Kampf um die sittliche Welt).

Religion und Moral sind die höchsten Spitzen jeder Philosophie; die Religion ist die Lehre vom philosophischen Ideal, die Moral die Lehre von der Verwirklichung desselben. Die Philosophie stellt die Welt- und Lebensanschauung fest; zu ihr gehören notwendig Religion und Moral, die schon dadurch in inniger Beziehung zueinander stehen. Mit der Fortentwicklung der Philosophie auf Grund der fortschreitenden Wissenschaften müssen sich auch Religion und Moral weiter entwickeln; dadurch wird der Wert derselben nicht gemindert, sondern erhöht. „Wenn das für die Religion Gesagte auch für die Moral gilt, daß nämlich Zeiten tiefer Moralität zugleich lebhaften Wechsels in den moralischen Anschauungen sind, so muß man im Gegenteil annehmen, daß die Moralvorschriften um so strenger befolgt werden, je flüchtiger sie sind. Nicht nur jedes Zeitalter hat seine eigenen religiösen und moralischen Anschauungen, sondern mehr oder weniger auch jedes Volk, jede Gesellschaftsklasse, jeder Stand und jede Gruppe von Menschen; sie sind gewissermaßen gebunden an dieselben, ja zuletzt an die Persönlichkeit. Tatsächlich steht der sittliche Charakter in demselben Maße wie der sonstige unter dem Einflusse der Abstammung und Erlebnisse; hier wie dort bleibt vorläufig und vielleicht ewig ein unerklärter Rest; aber der sittliche Charakter nimmt nach keiner Richtung eine Sonderstellung ein (Boden, über Moral und Religion). Die Moral als Wissenschaft, die Ethik, hat die Aufgabe, die moralischen Werturteile zu beschreiben und zu begründen; neben den von ihr aufgestellten Normen gibt es noch eine durch Gesetz und Recht bestimmte offizielle und eine von der örtlich und zeitlich bestimmten Gesellschaftsgruppe abhängigen geltende Moral. Das Bestreben der Moral als Wissenschaft und als Praxis muß darauf hinausgehen, zwischen der wissenschaftlich begründeten, der offiziellen und der geltenden Moral eine Einheit herzustellen; die Moral soll aus einem einheitlichen Prinzip hergeleitet sein, soll sich von praktischen Rücksichten fernhalten, aber überall anwendbar sein. Wir nennen die Moral, die diesen Ansprüchen genügt, eine ideale; sie wird in der Praxis des Lebens nie voll verwirklicht werden, muß aber der angewandten Moral immer als Ziel vorschweben. Dahin aber gelangen wir nur, wenn wir ein Werturteil (Bewertungsmaßstab) aufsuchen, das überall anwendbar ist, d. h. für das die vorhandenen zeitlichen und örtlichen Gegensätze der tatsächlich angewandten (offiziellen und geltenden)

Moral verschwinden, das unabhängig von Zeit und Gruppen ein allgemeingültiges Bewertungsurteil über die einzelne Persönlichkeit zu fällen erlaubt. Dagegen muß man von den Anschauungen seiner Zeit und seiner Gesellschaftsgruppe ausgehen, „wenn man das Individuum begreifen will; die Zeit und die Gruppe bilden die historisch-soziale Grundlage, auf der sich das Individuum erhebt, das Milieu, in dem man es sieht, und von dem es sich nicht trennen läßt, den Hintergrund, von dem es sich abhebt" (Boden a. a. O.). Denn man muß davon ausgehen, daß die in Zeit und Gruppe herrschenden Anschauungen ein intergrierender Bestandteil des Geisteslebens des Individuums geworden sind und infolgedessen auf seine Handlungsweise einen wesentlichen Einfluß ausgeübt haben; der Wert des Individuums aber bestimmt sich nach dem Maße seiner Originalität innerhalb dieses Einflusses gemäß dem Ideal des allgemeingültigen Bewertungsurteils. Hierbei wird die Erkenntnis, die richtige Erfassung des Ideals, in erster Linie maßgebend sein; aber auch die künstlerische Phantasie, deren Wesen in der Darstellung von Ideen in gefälliger Form besteht, übt ihren Einfluß aus. Von diesem Standpunkte aus muß man den Einfluß von Philosophie und Kunst auf die Moral ins Auge fassen; die Philosophie schafft die Ideale auf dem Wege der Erkenntnis, die Kunst stellt sie mit Hilfe der Phantasie in gefälliger Form dar. Da das ästhetische Werturteil unparteiisch ist, so kann es dazu dienen, das moralische Urteil, das an die Persönlichkeit gebunden ist, richtigzustellen; „in dem ästhetischen Urteil haben wir das Muster für das moralische vor uns, weil wir in ästhetischen Dingen eher geneigt sind, uns von persönlichen Rücksichten freizumachen, als in moralischen. Das ästhetische Urteil berührt nur eine kleine Anzahl von Menschen, nämlich die schaffenden Künstler, persönlich; das moralische Urteil berührt alle Menschen ohne Ausnahme persönlich; bei diesem sind die Richter sämtlich zugleich Partei, bei jenem nur ein geringer Bruchteil. Der Zweck des Kunstwerks ist die Darstellung von Ideen; sie bilden den Inhalt; der Ausdruck, den diese Ideen finden, heißt die Form des Kunstwerkes" (Boden a. a. O.). Der Stoff ist also beim Kunstwerk Nebensache; vom sittlichen Standpunkte aus ist nur die Idee (resp. die Ideen), die an ihm mit Hilfe der ästhetischen Form zur Darstellung kommt, ins Auge zu fassen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist die Kunst eine Vermittlerin zwischen Philosophie, Religion und Moral; denn auch die Religion hat es mit Ideen zu tun, welche in der Kunst zur Darstellung kommen können. Sie ist eine ebenso notwendige Schöpfung des Menschengeistes wie Wissenschaft, Philosophie, Moral und Kunst; das geht schon aus ihrer allgemeinen Verbreitung hervor. Alle Äußerungen des religiösen Lebens zielen auf die Erzeugung einer bestimmten Stimmung hin; „das Wesen dieser Stimmung besteht in der Erleichterung des Gedankenablaufs, der Beseitigung hemmender Vorstellungen, der Beschränkung der Verstandeslogik zugunsten des Gemüts" (Boden a. a. O.). Die Philosophie schafft die Ideen mit dem Verstand; sie gibt eine Erklärung der Welt nach Gründen. Die Religion dagegen erfaßt diese Ideen mit dem Gemüt; von hier aus faßt sie die Welt, die die Philosophie erklärt, auf und überbrückt so die Welt der Gründe mit der Welt der Zwecke, die dem Handeln die Richtlinien gibt. Die Religion entspringt dem Bedürfnis des menschlichen Gemütes nach einem Lebensziel; in dieser Hinsicht trifft sie zusammen mit der Philosophie, die das Lebensziel mit dem Verstande zu ergreifen sucht, und fördert das Glück des Menschen, indem sie Verstand und Gemüt befriedigt. Das Ideal, welches beide als Lebensziel hinstellen, wird mit der Phantasie erfaßt und eingekleidet; je mehr sich

diese Phantasie der künstlerischen (ästhetischen) nähert, desto mehr nähert sich die Einkleidung dem Kunstwerk. Hier offenbart sich die Eigenart eines Menschen gerade am deutlichsten; infolgedessen kann hier das Individuum am leichtesten zu etwas Eigenem, seiner Persönlichkeit Unterscheidendem kommen und so seinen moralischen Wert steigern.

„Wie die Logik das Zentrum der auf Mathematik begründeten Naturwissenschaft ist, so ist die Ethik das Zentrum der Geschichtswissenschaft" (Cohen, Religion und Sittlichkeit); da die Religion, abgesehen von ihrem philosophischen Teile, zu den Geschichtswissenschaften zu rechnen ist, so muß sie schon von diesem Standpunkte aus mit der Ethik in Beziehung stehen. Diese Beziehung kommt schon äußerlich in der geschichtlichen Entwicklung von Religion und Sittlichkeit zum Ausdruck; eine große Strecke gehen sie darin zusammen, und es könnte scheinen, als ob Weg und Ziel dasselbe wären. „Aus dem Mythos ist alle Kultur herausgewachsen, die Wissenschaft, die Sittlichkeit, die Poesie und alle Kunst; die Kultur hat sich in allen ihren Urrichtungen aus dem Mythos heraus entwickelt" (Cohen a. a. O.). Deutlich ist dies bei der Religion erkennbar; denn ursprünglich ist kein Unterschied zwischen Mensch und Gott; der Mensch ist selbst ein Gott und Gott nur eine Art von Mensch. „Allmählich aber entstehen eigene Richtungen, welche auf den Menschen allein gehen und in welchen der Mensch als alleiniger Ausgangspunkt gilt; es entsteht die Kunst, welche die Gestalt des Menschen bildet, welche seine Gefühle entfaltet, ausspricht und darstellt" (Cohen) usw. In der Religion lebt der Mythos als selbständige Wurzel der Kultur fort; sie hat es mit dem Verhältnis zu Gott, die Sittlichkeit mit dem zu den Menschen zu tun. „Die Propheten Israels haben dem Gedanken von der Einheit Gottes die Eigenart begründet; daher dürfen sie im begrifflichen Sinne als die Urheber des Monotheismus bezeichnet werden. Sicherlich muß auch für sie eine Entwicklung angenommen werden, nicht nur für ihre Reihenfolge, sondern auch eine Vorstufe, von der aus sie sich selbst erheben konnten" (Cohen); neben das Verhältnis des Menschen zu Gott trat das zu den Menschen (Micha: „Er hat dir verkündet, o Mensch, was gut ist"). „Der Mythos ist festgebannt auf das Verhältnis zwischen Mensch und Gott; der prophetische Gedanke Gottes entsteht auf Grund des Verhältnisses zwischen Mensch und Mensch" (Cohen). Auch in der griechischen Philosophie vollzog sich diese Wandlung; aus der Schule derselben her ist es in das Bewußtsein der Menschen übergegangen, daß die Sittlichkeit in erster Linie die Verhältnisse unter den Menschen zu bedeuten und zu verwalten habe. Dieser Fortschritt in der Entwicklung des Geisteslebens, diese Entfernung vom Mythos, führte zum Monotheismus; nur der einzige Gott hat die Aufgabe der Sittlichkeit. Bei den Propheten handelt es sich dabei um den Gedanken, bei den Philosophen um den Begriff Gottes und des Sittlichen; bei den ersteren ist Religion und Sittlichkeit, bei den letzteren Religionsphilosophie und Ethik zu finden. „Die Sittlichkeit der geistigen Kultur der Menschheit ist nicht auf dem Standpunkte der prophetischen Religion stehen geblieben" (Cohen); sie ist im Gange der Kulturentwicklung die Wege des Griechentums gegangen, dadurch Erkenntnis geworden und infolgedessen in Gegensatz und Widerspruch mit der Religion und deren Sittlichkeit geraten. Das Christentum ist aus einer Verbindung des Judentums und Griechentums hervorgegangen; diese Verbindung aber bedeutet nicht nur eine solche von Monotheismus und Polytheismus, sondern auch eine solche von Religion und Philosophie. Christus selbst, so sehr er auch ein Kind seiner Zeit war,

hat sich diesem Einfluß der griechischen Philosophie entzogen; seine Lehre bewegte sich in den Bahnen, welche die Propheten vor ihm eingeschlagen hatten, und die auch noch nach ihm von jüdischen Schriftstellern gewandelt wurden. Gottes Wesen beruht bei ihm ausschließlich in der Sittlichkeit; Gott ist das Urbild und Vorbild der Sittlichkeit. Der Mensch hat sie selbst zu betätigen; Gott kann ihm dazu helfen, denn er ist das Ideal der Sittlichkeit, dem der Mensch zustreben soll. Das dogmatische Christentum hat diese Auffassung des Verhältnisses von Religion und Sittlichkeit verdunkelt; die Dogmen müssen, wenn sie religiös und sittlich erziehend wirken sollen, im Geiste Christi erfaßt werden. „Die Menschwerdung Gottes hat ihren tiefsten, auch für die Geschichte der Ethik fruchtbaren Grund sicherlich in dem Grundmotiv der Ethik: daß die Sittlichkeit das Werk des Menschen sein müsse; sofern nun also Gott und Sittlichkeit als identisch gedacht werden, so muß eben Gott Mensch werden; man könnte versucht sein, zu sagen: er müsse von vornherein Mensch sein, wenn anders sittlich sein heißt Mensch sein" (Cohen). Allein die kirchliche Dogmatik stellt die Vergottung des Menschen Jesu in den Vordergrund; die Menschwerdung Gottes bedeutet für sie das Gottwerden des Menschen. Damit aber schädigt sie die erziehliche Bedeutung des Menschen Jesu; denn der Mensch, der zugleich Gott ist, und der Gott, der zugleich Mensch ist, kann nicht nur und nicht ausschließlich Vorbild des Menschen sein. Bei den Propheten und namentlich bei Jesus ist Gott allerdings ein sittliches Ideal, dem der Mensch nachstreben soll, wenn er es auch nicht erreichen kann; der Mensch soll an ihm lernen, was Sittlichkeit ist. Das Dogma verschiebt dieses Verhältnis zwischen Mensch und Gott; es stellt zwischen beide einen Mittler, der das vollbringt, was eigentlich der Mensch vollbringen soll. An die Stelle der Forderung, daß durch seine Handlung die Sittlichkeit verwirklicht werden soll, tritt die des Glaubens an die Erlösung durch den Vermittler; „die Erkenntnis des göttlichen Wesens, und zwar diese bestimmte Form und dieser unabänderliche Inhalt der Gotteserkenntnis, ist nunmehr zur Grundbedingung der menschlichen Sittlichkeit erhoben" (Cohen). Die Propheten hatten allerdings auch einen Mittler, den Messias; aber er ist für sie nur der Sendbote ihres Gottes durch ihr Volk an die Menschheit der Zukunft, in welcher das Ideal der Sittlichkeit verwirklicht werden soll. Auch Christus lebte, lehrte und wirkte in diesem Gedanken; er selbst sah sich als diesen Sendboten Gottes an und war erfüllt von dem sittlichen Ideal. Durch seine Lehre und sein Leben zeigte er, wie die Propheten, der Menschheit den Weg zur Sittlichkeit und erlöste dadurch alle, die ihm folgen, von ihren Sünden; das Dogma hat diesen Gedanken, diese menschliche Auffassung des Messias, verdunkelt und dadurch unwirksam gemacht. Es setzt an die Stelle des menschlichen Ideals ein zweites göttliches Ideal, an die Stelle des Reiches Gottes auf Erden das des Jenseits und unterbindet dadurch die menschliche Tatkraft, das Streben nach Vervollkommnung; das Dogma trennt die Religion von der Sittlichkeit. Es muß also ausgeschieden werden, wenn sich Religion und Sittlichkeit wieder die Hand reichen sollen; alles Dogmatische und Kultische im Juden- und Christentum muß als eine menschliche Zutat angesehen werden, wenn beide sich versöhnen und zur wahren Erfassung Gottes als das Ideal des Wahren, Schönen und Guten gelangen sollen. Nach diesen Idealen zu streben, dazu soll der Mensch erzogen werden; er soll sie als die Ideale der Menschheit und dadurch auch als solche der Gottheit erfassen. Das aber lehrt uns die Geschichte, daß der Weg zur Sittlichkeit durch die Religion geht; die Mehrzahl der

Menschen unserer Zeit und auch in der nächsten Zukunft wird sie nur in dieser Verbindung erfassen können.

Die Betonung der „künstlerischen Erziehung" in den letzten Jahren mußte auch „die Ästhetik" als Grundwissenschaft der Pädagogik neben Logik und Ethik mehr in den Vordergrund rücken; denn sie ist die Wissenschaft, „die den Geist über das, was er in der Beurteilung und Hervorbringung des Schönen tut, zum Bewußtsein seiner selbst und seiner inneren Gesetzmäßigkeit zu bringen sucht" (Professor Dr. Diez, Allgemeine Ästhetik). Das Schöne ist uns nur in unseren Urteilen und unseren Gefühlen des Wohlgefallens resp. des Mißfallens gegeben; darin besteht das ästhetische Genießen, und von ihm erhält das ästhetische Schaffen seine Richtlinien. Die Grundlage der ästhetischen Bildung ist jedenfalls das Gefühl und zwar dasjenige, das nicht mit Begehrungen verbunden, das ohne Interesse ist; mit ihm verbindet sich das ästhetische Urteil, wodurch es erst zum Ausdruck gebracht werden kann. Wohlgefallen ist das Urteil, daß ein Gegenstand in uns ein Gefühl der Lust hervorrufe; das Gegenteil ist das Mißfallen. Beides sind Werturteile; denn sie bezeichnen nicht eine Eigenschaft des Gegenstandes, sondern den Wert desselben für den Urteilenden. Und dieser Wert ist auch wieder eigentümlicher Art; er unterscheidet sich deutlich von dem des Angenehmen, des Nützlichen und des Guten. Beim Angenehmen haben wir nur die Beziehung des Gegenstandes auf unsere individuelle Natur im Auge, beim Schönen aber die auf unsere allgemeine; „angenehm können wir einen Gegenstand nennen, wenn er uns nur nach unseren besonderen Trieben, Eigenschaften, Bedürfnissen und Gewohnheiten entspricht" (Diez a. a. O.), während das Schöne ein Gegenstand des allgemeinen Wohlgefallens und eine Eigenschaft oder bestimmte Beschaffenheit des Gegenstandes selbst ist. Das Nützliche fördert den Menschen in irgend einem Lebenszwecke; das Urteil, daß etwas schön sei, ist ganz ohne Beziehung auf einen solchen Nutzen, denn es ist Gegenstand eines uninteressierten Wohlgefallens. Wohl ist auch das Schöne Gegenstand des Interesses, denn es bringt Lust hervor; „aber dieses Interesse hängt nicht zusammen mit den Bedürfnissen der Natur, es gehört nicht zu den Bedingungen der Existenz des Menschen" (Diez a. a. O.). Das hat nun allerdings das Schöne mit dem Wahren und Guten gemein; aber trotzdem ist das Schöne neben dem Wahren und Guten als ein besonderes Ideal zu unterscheiden. Das Urteil über das Sittlich-Gute bezieht sich im letzten Grunde auf die Gesinnung des Menschen, während das über das Schöne nur die Erscheinung oder Darstellung einer Sache ist; es ist ein freies, persönliches Interesse an denselben. Das Wahre hat es nur mit dem Wirklichen zu tun; das Schöne kann an einem bloßen Schein des Gegenstandes haften. Das Zweckmäßige und Vollkommene bieten auch ein allgemeines und uninteressiertes Wohlgefallen, das auf einer Befriedigung beruht, die unsere Vorstellungstätigkeit in der Auffassung des Dinges hat; aber beides muß, um schön zu sein, in die Erscheinung treten, also wirklich sein, was allgemein vom Schönen nicht gefordert wird. Aus allen diesen Erörterungen geht hervor, daß das Wahre, das Schöne und das Gute sich vielfach kreuzen; „in den höchsten Stufen, wo das Schöne religiös wird, nimmt es auch das Wahre (das Weltproblem) und das Gute (Schuld und Schicksal) in sich auf" (Diez a. a. O.).

In enger Beziehung zum ästhetischen Genießen und Schaffen steht das Spiel; bei ihm fließt die Freude aus der Tätigkeit selbst, nicht aber aus einem durch diese Tätigkeit zu erreichenden Ziele. Alle im Laufe

der Entwicklung sich beim Menschen herausgebildeten Organe und Funktionen verlangen nach Betätigung; sie ist eine Bedingung der Erhaltung und Entwicklung des menschlichen Organismus, weil ohne dieselbe die Organe und Funktionen verkümmern. „Die Freude am Spiel ist nun nichts anderes als das aus der Befriedigung von Funktionsbedürfnissen entspringende Lustgefühl; dasselbe gilt auch vom ästhetischen Genießen" (Dr. Jerusalem, Wege und Ziele der Ästhetik). Auch bei ihm geht die Lust, die Freude, aus der Betätigung verschiedener psychischer Funktionen hervor; deshalb bleibt diese Lust, wie beim Spiel, ohne Einfluß auf das Begehrungsvermögen. In seinen höheren Entwicklungen tritt aber das ästhetische Genießen mit solchen seelischen Funktionen in Verbindung, die beim Spiel fast gar nicht zur Betätigung gelangen; es kommen bei ihm nämlich nicht nur unsere Sinne, sondern auch unser Vorstellen und Denken in Betracht, durch welche Funktionen wieder das Gefühlsleben erregt wird, wodurch die Wirkung der ästhetischen Funktionslust eine andere und tiefere als beim Spiel wird. Da nun die Dispositionen zu den verschiedenen Arten von Funktionslust (sinnliche, intellektuelle und emotionale) bei den einzelnen Individuen in sehr verschiedener Weise entwickelt sind, so müssen in den ästhetischen Urteilen große Verschiedenheiten anzutreffen sein; ein und dasselbe Objekt löst nicht in allen Betrachtern und bei ein und demselben Betrachter nicht zu allen Zeiten dieselbe Art und denselben Grad von Funktionslust aus. Nun gibt es aber „Kunstwerke, die in sehr zahlreichen Menschen zu verschiedenen Zeiten ästhetische Funktionslust ausgelöst haben; diese Kunstwerke müssen demnach objektiv bestimmbare Eigenschaften besitzen, aus denen die ästhetischen Wirkungen hervorgehen" (Dr. Jerusalem a. a. O.). Aus diesen Kunstwerken sucht die Ästhetik die Mittel kennen zu lernen, durch welche man hoffen kann, ästhetische Wirkungen hervorzurufen; sie will dadurch die Gesetze des künstlerischen Schaffens erforschen und zu Normen und Regeln gelangen. Diese Gesetze, Normen und Regeln müssen dem dem Künstler innewohnenden Tätigkeits- und Gestaltungsdrange Richtlinien geben, damit er Werke schafft, die anderen Menschen Freude bereiten und dadurch ihr Glück vermehren; seine Arbeit wird dadurch eine soziale, die für die Entwicklung der Kultur bedeutsam ist. Wenn dem Künstler diese soziale Arbeit gelingen soll, so muß er das Wesentliche, Charakteristische, Typische der Dinge und Erscheinungen, die in ihnen verkörperte Idee erfassen und deutlich und klar zum Ausdruck bringen; „was die Wissenschaft in trockenen Formeln und in toten Begriffen ihren Jüngern verkündet, das muß erst die Kunst durch ihre Bilder beleben, damit alle Menschen die abstrakte Wahrheit in konkreter Anschaulichkeit vor sich sehen und sie in ihr Herz aufnehmen können" (Jerusalem a. a. O.). Dadurch tritt die Kunst mit Religion und Sittlichkeit in Beziehung; sie führt hin zur Freude am Idealen, zur Erfassung der Ideen des Wahren und Guten.

3. Allgemeine Pädagogik.

„Die Erziehung soll in das Erziehungswerk der Natur unmittelbar eintreten und die von ihr begonnenen und begründeten Entwicklungen zu voller Ausführung bringen"; das ist nach v. Sallwürk (Prinzipien und Methoden der Erziehung) das erste Prinzip der Erziehung. Die Erziehung muß also der natürlichen Entwicklung des Menschen gemäß sein, sie führt den Menschen von der Natur und im Anschluß an deren Gesetze zur Kultur hin; aus einem aus der Gesellschaft hervorgegangenen und in ihr aufgewachsenen Einzelwesen wird der Mensch ein Glied der

Gesellschaft, eine sittliche Persönlichkeit im Dienste der Gesellschaft. Der Erzieher ist der Vermittler der Kulturgüter von der Gesellschaft zum Einzelwesen, das dadurch zum Glied der Gesellschaft wird; dadurch wird es zu einem wichtigen Diener der Gesellschaft. Von der Gesellschaft kann der Erzieher den Menschen nicht loslösen; denn er ist in sie hineingeboren und erhält von ihr die erste Erziehung. Der Zögling ist dabei von Anfang an tätig; er beginnt schon in den ersten Lebensjahren mit Versuchen, die Welt zu ergreifen und auf sie zurückzuwirken. Das geschieht allerdings ohne jeden Zweck; alles ist nur zweckloses Spiel, in dem das Kind Sinn und Glieder übt und den Stoff für den Aufbau des Geisteslebens ansammelt. Die Nachahmung im kindlichen Spiel ist nichts anderes als eine Gegenwirkung auf die Reize, welche seine Sinnesorgane treffen; sie besteht hier einfach in einer Wiederholung des Reizes. Leider wird in der heutigen Erziehung diese erste Periode der Erziehung zu früh und ohne jeden Übergang zur zweiten Periode abgebrochen; beim Eintritt in die Schule wird das Kind ohne weiteres aus der Welt des Spieles mit den Dingen und Menschen in die der Arbeit aus Büchern hineingeführt. Hier sollte zunächst an die Stelle des planlosen Ergreifens der Welt mit den Sinnen und der Darstellung mit den Gliedern eine planmäßige treten; das Kind sollte erst lernen, die Dinge mit Aufmerksamkeit und Genauigkeit zu erfassen und darzustellen. Allmählich baut sich auf diese naturgemäße Weise in dem Kinde eine innere Welt auf; nun will der Zögling die Welt sich mit Bewußtsein aneignen, zu einem Bestandteile seiner inneren Welt machen und von hier aus handelnd in die Welt eingreifen. Auch in dieser Periode darf man also nicht vergessen, daß der Mensch nicht bloß ergreifen, sich eine Welt- und Lebensanschauung bilden, sondern auch als Glied der Gesellschaft auf die Welt einwirken, daß er handeln soll; deshalb muß auch der Zögling zum Darstellen seiner inneren Welt in Werk, Zeichen und Wort veranlaßt werden. Dadurch werden im Unterricht in naturgemäßer Weise einerseits die Erkenntnisse mit den Fertigkeiten, und anderseits wird die geistige mit der sittlichen, ästhetischen und technischen Bildung verbunden.

„Die Bildung der Persönlichkeit setzt immer die Naturgrundlage voraus, die eben durch die Tätigkeit gestaltet und harmonisiert wird; sie ist also Bildung und Harmonisierung der Anlagen, die der Mensch hat" (Dorner, Individuelle und soziale Ethik). Die ethischen Grundsätze, die bei der Bildung der Persönlichkeit maßgebend sind, müssen sich also an die psychophysischen, psychologischen und logischen Gesetze halten, nach denen die Entwicklung des geistigen Lebens vorsichgeht; von hier aus werden Weg und Mittel der Erziehung bestimmt. In erster Linie muß das Ziel der Erziehung auf eine selbständige Persönlichkeit gerichtet sein; denn nur diese ist imstande, mit den anderen Gliedern der menschlichen Gesellschaft in Verkehr zu treten und sich in freien und organisierten Formen sittlich zu betätigen. Um zu diesem Ziele zu gelangen, muß der Erzieher von Anfang darauf achten, daß der Zögling so viel als möglich sich selbst erzieht; er muß die Gelegenheit schaffen, daß sich sein Wille frei und vernünftig betätigt. Das ist ohne Bildung des Verstandes, ohne Erkenntnis, nicht möglich; denn nur durch sie ist es möglich, klare Zweckbegriffe zu bilden und ein vernünftiges Weltbild zu schaffen, in dem diese eine Stelle haben, um dem Handeln in der Welt Richtlinien zu geben. Die Erkenntnis wird am besten an der Hand der nationalen Natur- und Kulturschätze gepflegt; denn diese stehen in erster Linie zur Verfügung, und an sie paßt sich das Kind mit seinen Anlagen am leichtesten an. Als nationales

Wissen umfaßt die Bildung der Erkenntnis das gesamte Bildungswesen der Nation; dieses Gebiet bedarf aber der Organisation, um erfolgreich betrieben zu werden. Diese muß, wenn der Erziehungszweck erreicht und die sittliche Persönlichkeit ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft werden soll, eine einheitliche sein; in seinen verschiedenen Stufen muß daher das Bildungswesen ein einheitliches Ganzes darstellen. Da das nationale Leben im Staate zusammengefaßt ist, so ist er der nationale Kulturträger und also auch der nationale Kulturvermittler; er hat deshalb auch unter Wahrung der zur gesunden Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens nötigen Freiheit die oberste Leitung des Bildungswesens zu übernehmen.

Die experimentelle Pädagogik (pädagogische Psychologie oder psychologische Pädagogik) steht in inniger Beziehung zur experimentellen Psychologie; sie unterstützen sich auch gegenseitig in ihrer Entwicklung. Die psychologische oder experimentelle Pädagogik hat sich in neuerer Zeit aus der experimentellen Psychologie entwickelt; sie bedient sich zu ihrer Forschung der systematischen Beobachtung und des Experiments und sucht die Methoden der experimentellen Psychologie für die Behandlung pädagogischer Probleme umzugestalten. Sie wird also auf Grund der allgemeinen Psychologie, in welcher die Entwicklungsgesetze des menschlichen Geisteslebens in ihrem Zusammenhang mit dem physischen Leben zur Darstellung kommen, einzelne Momente in dieser Entwicklung hervorheben und zeigen, wie sie sich unter dem planmäßigen und absichtlichen Einfluß der Erziehung resp. des Unterrichtes gestalten; sie umfaßt aber nicht „das Nötigste (wozu nötig? Der Ref.) aus der allgemeinen und Kinderpsychologie", „die gesamte pädagogische Grundlegung und das Wichtigste aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Hohmann, Pädagogische Psychologie), das sie in Verbindung mit dem Wichtigsten aus der „Logik und Ethik" usw. zu einem Konglomerat zusammenfügt. Alle die Erörterungen aus der allgemeinen Psychologie, welche zum tieferen Verständnis der pädagogischen Psychologie nötig sind, gehören nicht in diese, sondern müssen als bekannt vorausgesetzt oder in der Einleitung dazu dargestellt werden; die pädagogische Psychologie muß aber ein einheitliches Ganzes bilden. Auch das „Wichtigste aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre" gehört als solches nicht in die pädagogische Psychologie; die betreffenden pädagogischen Lehren müssen sich ganz naturgemäß aus den diesbezüglichen Erörterungen ergeben. „In der psychologischen Pädagogik", heißt es in dem Archiv für Psychologie, „ist eine umfangreiche Forschung entstanden, die sich der systematischen Beobachtung und des Experiments bedient und die Methoden der experimentellen Psychologie für die Behandlung pädagogischer Probleme umzugestalten und an die Besonderheiten des Gebiets und des Objekts anzupassen bemüht ist." Ausgegangen ist diese Bewegung von dem pathologischen Gebiete der Pädagogik, wenigstens sind von dort mächtige Anregungen gegeben worden; zurzeit ist dieses Gebiet in seiner Entwicklung etwas zur Ruhe gekommen. Kraepelin und seine Schule haben aber durch ihre Arbeiten der experimentellen Psychologie und Pädagogik den Weg gebahnt; sie haben die Arbeitsmethoden im einzelnen dargelegt, welche dann in der Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik benutzt worden sind. Die Pädagogik aber ist eine selbständige Wissenschaft, „weil sie ihren eigentümlichen Gesichtspunkt hat, unter dem sie alle Gegenstände ihrer Forschung betrachtet: den Gesichtspunkt der Erziehung und Bildung; sie kann eben darum nicht als angewandte Psychologie und

Ethik betrachtet werden" (Meumann). Die pädagogische Psychologie oder die experimentelle Pädagogik ist daher ein Teil der allgemeinen Pädagogik; sie leitet dieselbe ein, bereitet ihren Lehren den Boden.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik sind die Beobachtungen und Untersuchungen über die körperliche und geistige Entwicklung des Schulkindes, die zurzeit in ausgedehntem Maße angestellt werden; das von Dr. L. Hoesch, Ernst und Professor Dr. E. Meumann herausgegebene Werk: „Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung" wird ohne Zweifel in dieser Hinsicht neue Wege bahnen oder wenigstens die alten gangbarer machen. Der erschienene 1. Teil beschäftigt sich mit anthropologisch-psychologischen Untersuchungen an Züricher Schulkindern und gibt auch eine Zusammenstellung der Resultate der wichtigsten Untersuchungen an Schulkindern in andern Ländern. Sehr wertvoll ist die Beleuchtung der allgemein gültigen Wachstumsgesetze in ihrem Verhältnisse zu dem sich entwickelnden Geistesleben des Kindes. Mit recht sind bei diesen Beobachtungen und Untersuchungen auch das Milieu, in dem die Kinder aufwachsen, die Herkunft der Eltern, ihre Berufsart und Lebensweise festgestellt worden; denn diese Umstände üben ohne Zweifel auf den Wachstumrhythmus sowohl als auf ihre absoluten Maße den größten Einfluß aus. Es ergab sich aus den diesbezüglichen Beobachtungen und Untersuchungen in Verbindung mit den Ergebnissen derselben in andern Ländern, daß die Kinder aus ähnlichem elterlichen Milieu, wenn auch aus verschiedenen Ländern entstammend, sich in ihrer körperlichen Entwicklung mehr einander gleichen als Kinder derselben Nationalität; „je besser die soziale Stellung der Eltern, desto besser die körperliche Entwicklung der Kinder, sofern nicht andere schädliche Einflüsse, wie z. B. übertrieben langer und intensiver Schulbesuch schädigend eingreifen". Hinsichtlich des Brustumfangs und der Lungenkapazität überragen in allen Jahrgängen die Knaben die Mädchen, während an Körpergröße und Gewicht meist die Knaben von den Mädchen im 11. und 12. Jahre überholt werden; der Kopfumfang und die Schädelkapazität der Mädchen ist nicht nur absolut, sondern auch relativ zur Körpergröße bedeutend kleiner als bei Knaben im selben Alter.

In erster Linie hat die experimentelle Pädagogik ihre Aufmerksamkeit der Ermüdung und Übung zugewandt; sie stehen beide in innigster Wechselbeziehung zueinander. „Wenn durch Experimente gezeigt worden ist, daß die Übungskurve anfangs rascher aufsteigt als später, so gibt dieses Gesetz mit einen Erklärungsgrund für die innerhalb des Schullebens so oft beobachtete und so oft beklagte Erscheinung, daß die späteren Erfolge zu den auf Grund der ersten Fortschritte erwarteten in einem auffallenden Mißverhältnisse stehen, und kann so gegebenenfalls vor ikarischen Höhenflügen wie vor unbegründeten Vorwürfen und müder Resignation gleicherweise bewahren" (Dr. Stößner, Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung). Die Ermüdung hebt also den durch die Übung erzielten Gewinn auf; soll er bewahrt bleiben, so muß zur rechten Zeit mit der Übung abgebrochen werden und Ruhe eintreten. Diese Tatsache läßt sich daraus erklären, daß bei der Übung nicht bloß die Muskeln, sondern das Gehirn und besonders die durch dasselbe bedingten Willensakte, die namentlich zur Konzentration der Aufmerksamkeit nötig sind, in Anspruch genommen werden; versagt die Gehirntätigkeit und mit ihr der betreffende Willensakt, welcher die Aufmerksamkeit auslöst, so tritt die Ermüdung ein, die Übung wird mechanisch und wertlos für die geistige Bildung. Über die

Ermüdung sind zahlreiche Untersuchungen angestellt und deren Ergebnisse veröffentlicht worden; „ihrem Ziele nach gliedern sie sich, ganz entsprechend der stofflichen und persönlichen Seite der Überbürdungsfrage, durch die sie ja hauptsächlich hervorgerufen worden sind, in solche, welche die Frage nach den Ermüdungswirkungen verschiedener Tätigkeiten auf dieselbe Person zu beantworten suchen, und in solche, welche die persönlichen Unterschiede der Ermüdbarkeit bei verschiedenen Personen unter dem Einflusse derselben Arbeit feststellen wollen" (Stößner a. a. O.). Gegen die bei diesen Untersuchungen eingeschlagenen Methoden lassen sich allerdings Einwände erheben; sie geben vor allen Dingen von dem ermüdenden Einflusse des Unterrichtes schon deshalb kein getreues Bild, weil sie die Versuchsperson zu einer von den gewöhnlichen Anforderungen des Unterrichts sehr verschiedenen Arbeitsleistung nötigen, bei der infolgedessen der sehr wichtige Faktor des Interesses ausgeschaltet ist. Sollen wirklich für die Pädagogik verwertbare Ergebnisse erzielt werden, so muß auch fernerhin zunächst dem Ausbau der Technik die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden; sodann aber müssen bei den Ermüdungsmessungen die Schüler unter denselben Bedingungen arbeiten, wie dies beim Unterrichte der Fall ist. Es wird sich aber dabei wahrscheinlich das durch die Beobachtung schon wahrnehmbare Ergebnis bestätigen, daß die Ermüdbarkeit bei einzelnen Individuen sehr verschieden ist; bei der Organisation der größeren Schulkörper nach den Leistungsfähigkeiten der Schüler dürfte das wohl so weit als möglich Beachtung verdienen. Sodann wird sich auch wohl bestätigen, daß körperliche Arbeit keine Erholung von geistiger Anstrengung zu bringen vermag; man wird also den Werkunterricht, Handarbeitsunterricht und Turnen nicht als eine Erholung betrachten und ebensowenig die Pausen mit anstrengenden Bewegungsspielen ausfüllen dürfen.

Besondere Aufmerksamkeit hat die experimentelle Pädagogik weiterhin dem Behalten und Vergessen des Lehrstoffes geschenkt; es hat sich auch hier vielfach nur bestätigt, was die Erfahrung ja schon festgestellt hat. Zunächst steht fest, die unbefriedigenden Lösungen von häuslichen Memorierarbeiten lassen sich in sehr vielen Fällen aus dem Mangel an Aufmerksamkeit erklären; auch die individuellen Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit lassen sich vielfach auf größere oder geringere Aufmerksamkeit zurückführen. Es läßt sich daraus leicht erklären, daß das Vergessen beim sinnlosen Stoff größer ist als beim sinnvollen; denn beim letzteren ist die mit dem Interesse zusammenhängende Aufmerksamkeit größer. Man muß im Unterrichte immer beachten, daß zu einer gegebenen Zeit immer nur ein gewisses Quantum geistiger Energie zur Verfügung steht, das bei längerer Inanspruchnahme aufgezehrt werden muß; daraus läßt sich das außerordentlich rasche Aufsteigen der nötigen Wiederholungen bei dem Einprägen eines großen Quantums von Lernstoff erklären. Bei solchen Stoffen, die zu ihrem Einprägen eine größere Zahl von Wiederholungen nötig machen, ist die Verteilung derselben auf möglichst lange Zeiträume mit nicht zu großen Pausen am zweckmäßigsten; es darf aber auch angenommen werden, daß, je mehr Wiederholungen bereits für die Einprägung eines Stoffes verwandt worden sind, desto weniger eine neue Wiederholung zur weiteren Einprägung desselben beiträgt, so daß es eine Maximalzahl der Wiederholungen gibt, nach deren Erreichung das Behalten durch weitere Wiederholungen nicht mehr gesteigert werden kann. Die individuellen Verschiedenheiten, die sich hierbei geltend machten, führt die experimentelle Pädagogik auf die Verschiedenheit der sog. Gedächtnistypen (Vorstellungstypen, Anschauungstypen) zurück; unter ihnen sind für

den Unterricht besonders der optische (visuelle), der akustische (auditive) und der motorische (kinästhetische) von Bedeutung. Bei dem optischen Typus bestehen die Vorstellungen vorzugsweise aus optischen, bei dem akustischen aus akustischen Erinnerungsbildern; deshalb prägen sich die Träger des erstgenannten Typus sehr leicht Formen und Farben, bei den andern Töne und Melodien ein. Von einem motorischen Typus spricht man, wenn die Bewegungsvorstellungen die Führung übernehmen; er spielt beim Sprechen und Schreiben eine große Rolle. Die Vorstellungstypen stellen schon im Schulalter eine ausgeprägte Besonderheit dar und bedeuten eine geistige Verschiedenheit der Schulkinder; da nun unter den Kindern einer Klasse die verschiedenen Typen vertreten sind, so sollten Auge, Ohr, Sprache und Hand möglichst gleichmäßig bei der Einprägung des Lehrstoffs herangezogen werden. Im allgemeinen kann man unter den Schulkindern Sach- und Wortdenker unterscheiden; das muß beim Unterricht wie bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit der Schüler beachtet werden. Es ist im Unterricht seither sehr vernachlässigt worden, daß auch der motorische Typus beachtet werden muß; ihm soll neben dem Zeichenunterricht der Werkunterricht dienen. Man muß in dieser Hinsicht dem Kind eine gewisse Freiheit bezüglich der Art des Lernens lassen; aber man muß ihm auch die verschiedenen Ausdrucksmittel — Werk, Zeichen, Wort — zur Verfügung stellen. Weiterhin ist es aber auch eine Aufgabe des Lehrers, sich mit den Vorstellungstypen seiner Klasse bekannt zu machen; das setzt allerdings einerseits eine tiefe psychologisch-pädagogische Bildung des Lehrers und anderseits die Möglichkeit des Individualisierens, also kleine Klassen, voraus. Er soll aber, wenn er sich diese Kenntnis verschafft hat, nun nicht die individuellen Vorstellungstypen besonders kultivieren; das würde zu einer einseitigen Bildung führen. Vielmehr muß das Ziel auf die Ausgleichung des einseitigen Typus, auf die Herausbildung von vielseitigen Mischtypen hinausgehen; aber der Individualität soll dabei nicht Gewalt angetan, sie soll nicht unterdrückt werden. Im allgemeinen ist der bekannte Satz: „Wer leicht lernt, vergißt auch leicht, wer schwer lernt, behält besser" durch die experimentelle Pädagogik bestätigt worden; freilich kommen auch viele Abstufungen und Ausnahmen vor. „Es gibt Menschen, die mit großer Lerngeschwindigkeit eine starke Zähigkeit des Gedächtnisses verbinden, und Menschen, die beides vermissen lassen; ein absolut gutes Gedächtnis hat nur derjenige, der diese beiden Eigenschaften in günstigster Form vereinigt" (Dr. P. Radossawijewitsch, Das Behalten und Vergessen usw.). Das Behalten und Vergessen wird auch durch das Alter beeinflußt; es verläuft bei Kindern anders als bei Erwachsenen. „Die Erwachsenen brauchen weniger Wiederholungen zum Erlernen eines Materials; aber ihr dauerndes Behalten ist geringer als das kindliche" (R.). Durch die rein empirische Untersuchung des kindlichen Seelenlebens ist man vielfach zu der Ansicht gekommen, daß von einem allgemeinen Gedächtnis nicht die Rede sein könne, sondern nur von einem solchen für einzelne Vorstellungen und Vorstellungszusammenhänge; die von Meumann u. a. angestellten Versuche führten denselben zu der Lehre von den Spezialgedächtnissen, welche die empirisch begründete Ansicht bestätigt und genauer bestimmt und im Zusammenhang mit den Gedächtnistypen steht. Ganz einseitige Gedächtnistypen, die sich also bloß auf ein Sinnesgebiet beschränken, sind wohl selten vorhanden; in den meisten Fällen findet sich wohl ein gemischter Typus vor, so daß die beim Behalten verwendeten Sinneselemente auch wechseln können. Ungewißheit über den herrschenden Gedächtnistypus tritt namentlich bei

sinnvollem Stoff hervor; hier, wo die psychischen Elemente ins Spiel kommen, treten die physischen überhaupt etwas zurück. Aber die experimentelle Untersuchung hat auch ergeben, daß eine allgemeine Steigerung des Gedächtnisses stattfindet, wenn man ein Spezialgedächtnis durch Übung vervollkommnet; durch einseitige mechanische Übung des Gedächtnisses an dem gleichen Stoff und unter gleichen Bedingungen vervollkommnet sich nicht nur das Lernen und Behalten für diesen einen Übungsstoff, sondern es wird eine Mitvervollkommnung des Lernens und Behaltens sehr verschiedenartiger anderweitiger Gedächtnisstoffe erreicht, und zwar genau in dem Maße, als sie auf Grund der Natur des Stoffes, der Lernmittel und der Lernweisen dem einseitig geübten Gedächtnis verwandt sind. Dabei kommt auch noch eine Übung aller bei der Gedächtnisarbeit vorhandenen Faktoren in Betracht, nämlich in der Aufmerksamkeit resp. des Willens dazu, und in der Herbeiführung von Lust- und der Beseitigung von Unlustgefühlen; auch erwirbt sich der Lernende bei fortschreitender Übung gewisse Kunstgriffe in der Technik des Lernens, wobei der Entschluß zur Erreichung der Vervollkommnung besonders wichtig ist. So ergibt sich z. B. aus Versuchen, „daß das Behalten beim zweiten Wiedererlernen im allgemeinen bei denjenigen Reihen am besten ist, die beim ersten Wiedererlernen kleinere Pausen aufweisen", d. h. „wo die Reihen zum ersten Male nach kleineren Zeitintervallen wiedererlernt wurden" (Radossawijewitsch a. a. O.; man muß also fordern, „daß das einmal Erlernte möglichst früh wieder erlernt werde, weil dann das zweite und wahrscheinlich die folgenden Wiedererlernungen am meisten Ersparnisse aufweisen werden" (R.). In erster Linie handelt es sich um eine höchst intensive Konzentration der Aufmerksamkeit mit möglichst vollständiger Hemmung aller störenden Eindrücke und Vorstellungen bei der ersten Auffassung; denn das unmittelbare Behalten ist wie das physiologische Nachbild durch Qualität und Intensität der Reize mitbestimmt. Das dauernde Behalten wird jedoch nur durch die Wiederholung der Eindrücke herbeigeführt; denn hier sind Dispositionen für die Reproduktion notwendig, die nur durch wiederholte Einprägung des Charakteristischen der Vorgänge verschafft werden können. Verständnis des Inhaltes und Lustgefühle fördern die Gedächtnisarbeit ungemein; Unlustgefühle, wechselnde Stimmungen und großer Aufwand von motorischen Spannungen infolge von Bewegungen hemmen sie. Der Übungsfortschritt ist beim Erlernen viel größer als beim Wiedererlernen; die Sicherheit der Reproduktion hängt von der Treue der Einprägung ab. „Mit dem Übungsfortschritt wird das Aneignen beschleunigt, dagegen macht das Behalten (prozentuale Ersparnis an Wiederholungen) nur geringe Fortschritte; Erlernen und Behalten sind zwei besondere Gedächtnistatsachen, die ihre eigenartigen Bedingungen haben" (R.).

„Unser *Denken* im weitesten Sinne des Wortes vollzieht sich in zwei verschiedenen Formen; wir denken entweder in anschaulichen Bildern von Objekten oder Vorgängen oder in der Form des stillen Sprechens. Ersteres ist namentlich dann der Fall, wenn wir uns an frühere Dinge oder Ereignisse erinnern, oder wenn wir unsere Phantasie schweifen lassen; das stille Sprechen tritt um so mehr ein, je mehr wir im engeren Sinne denkend, d. h. urteilend und überlegend, reflektierend tätig sind" (Meumann, Die experimentelle Pädagogik). Im ersteren Falle arbeiten wir mit anschaulichen Gegenstandvorstellungen, im zweiten mit Wortvorstellungen; bei den einzelnen Individuen bauen sich beide Arten von Vorstellungen aus sehr verschiedenartigem sinnlichen Stoffe auf, wodurch die

individuellen Vorstellungstypen entstehen (optische, akustische, motorische usw.). „Der ideale Typus des Vorstellens wäre derjenige, welcher alle Sinneselemente zum Aufbau der Vorstellungen verwendet, die zur Auffassung eines Objekts in Betracht kommen können" (Meumann); die verschiedenen Sinnesgebiete werden allerdings dabei nicht gleichmäßig zur Geltung kommen, sondern abgestuft nach dem Werte, den sie für unsere Erkenntnis haben. Es können aber auch Individuen vorkommen, bei denen ein Sinnesgebiet vorherrscht und die anderen völlig zurücktreten; dann haben wir einen einseitigen Typus. Es ist aber notwendig, „daß sich sowohl der Erkenntniswert der einzelnen Sinneselemente als auch die individuelle Verwendung derselben in den Vorstellungen verändert mit der Natur der einzelnen Vorstellungsobjekte; demgemäß pflegen auch die Erinnerungselemente bei jedem Individuum sich in gewissem Maße der Natur der Erinnerungsobjekte anzupassen, und das geschieht nur dann nicht, wenn ein Individuum Erinnerungselemente aus einem bestimmten Sinnesgebiete gar nicht reproduzieren kann" (Meumann). Jeder dieser Vorstellungstypen kann ferner in sehr verschiedenen Graden und Abstufungen vorhanden sein; dabei muß beachtet werden, daß die Ursache davon entweder in der angeborenen Anlage oder in einer einseitigen Gewöhnung gegeben sein kann. Ist das letztere der Fall, so ist es möglich, durch Übung und Gewöhnung den Typus des Vorstellens zu verändern; schon die Beschäftigung mit solchen Objekten, welche den vernachlässigten Vorstellungstypus in Anspruch nehmen, wird eine solche Veränderung herbeiführen. Ist dagegen die Ursache des Vorherrschens eines Vorstellungstypus in der angegebenen Anlage zu suchen, so ist eine Veränderung durch Übung nicht so leicht herbeizuführen; es hängt dies dann davon ab, ob die Anlage für die Ausbildung eines Vorstellungstypus ganz fehlt oder nur geschwächt ist. Die Wortvorstellungen decken sich nun nicht immer mit den Sachvorstellungen; ja es kann vorkommen, daß bei einem Individuum die Wortvorstellungen aus anderem Sinnesmaterial aufgebaut sind als seine Sachvorstellungen. Die meisten Menschen benutzen die Elemente eines Sinnes oder höchstens zweier Sinne zum Aufbau ihrer Wortvorstellungen; die Sachvorstellungen dagegen, d. h. alle Vorstellungen, die nicht Bezeichnungsvorstellungen sind, gewinnen sie zugleich aus anderem von dem Objekt gebotenen sinnlichen Material. Und zwar herrscht bei den meisten im Vollbesitz ihrer Sinne befindlichen Menschen in anschaulich-gegenständlichen Vorstellungen das optische Element vor; alle anderen Elemente (Tast-, Gehör-, Geschmacks-, Geruchsempfindungen) treten gegen die Gesichtsempfindungen in der Erinnerung zurück. Infolgedessen denken die meisten Menschen in anschaulichen Gesichtsvorstellungen, wenn sie nicht in abstrakten Worten denken; im letzteren Falle herrscht das akustisch-motorische Element meist vor. Und auch hier zeigen sich wieder bedeutende Unterschiede; der Akustiker denkt in gehörten Worten, in Lautvorstellungen, der Optiker in geschriebenen, in Gesichtsvorstellungen, der Motoriker in Empfindungen früherer Sprachbewegungen oder Schreibbewegungen. Diese Beschaffenheit der Vorstellungstypen beeinflussen aber nicht bloß das Denken, sondern die ganze geistige Tätigkeit, besonders auch die Phantasie; die weitere Folge ist dann auch eine Beschränkung in der Betätigung der Individuen, die allerdings auch von Vorteil sein kann (Künstler!).

Das Problem der Aussage ist in seiner Bedeutung für die juristische Praxis Gegenstand eingehender Untersuchungen gewesen; infolgedessen haben auch Psychologen und Pädagogen ihm ihre Aufmerksam-

keit zugewandt und es zum Gegenstande experimenteller Untersuchungen gemacht. Auch Marie Düre-Borst beschäftigt sich mit diesem Gegenstande (Lay-Meumann, Die experimentelle Pädagogik, 1906); sie wendet ihre Aufmerksamkeit in erster Linie der Frage nach der Steigerung in der Leistungsfähigkeit resp. der Erziehung der Aussage zu. Bei der Aussagefunktion kommen der Gegenstand, auf welchen sich die Aussage bezieht, die Erinnerung an denselben und endlich die sprachliche Wiedergabe in Betracht. Die Vollständigkeit und Richtigkeit der Aussage kann durch objektive und subjektive Faktoren beeinflußt werden. Es ist ohne weiteres klar, „daß ein einfacher, durch Klarheit und Deutlichkeit in der Anordnung seiner Elemente und in der Abgrenzung gegen seine Umgebung sich auszeichnender Gegenstand leichter richtig und vollständig aufgefaßt werden kann als ein unübersichtliches und kompliziertes Objekt". Von besonderer Bedeutung für die Auffassung ist es, daß sie planmäßig und mit gespannter Aufmerksamkeit vollzogen wird; davon wird die Qualität der Aussage wesentlich bedingt sein. Es kommt aber auch der Vorstellungstypus in Betracht, dem der Beobachter angehört; „es gibt Menschen, die für bestimmte Sinnesgebiete vorzugsweise organisiert sind in der Weise, daß bei ihnen die optischen oder akustischen Vorstellungen oder die Vorstellungen eines anderen Sinnesgebietes besonders leicht die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, die Aufmerksamkeit in besonders hohem Grade festhalten und besonders häufig assoziativ wachgerufen werden. Da ist es nun sehr wohl möglich, daß die verschiedenen Vorstellungstypen zugehörigen Individuen in der Auffassung verschiedene Leistungen aufzuweisen haben, und daß daher auch die Güte der Aussage bei ihnen verschieden ausfällt". Und endlich kommen noch die Apperzeptionsmassen in Betracht, welche von dem Beobachter den Beobachtungsmassen entgegengebracht werden; denn je größer diese sind, desto größer ist die Auffassungsfähigkeit. Treue und Umfang der Erinnerung hängen von all den Bedingungen ab, welche die Genauigkeit und Vollständigkeit der Wahrnehmung und Auffassung bestimmen; ferner kommen noch in Betracht: häufige Wiederholung der Auffassung, Übung des Gedächtnisses, eine gewisse Ökonomie und Technik des Lernens und Behaltens und natürliche Güte des Gedächtnisses. Alle diese Momente wirken natürlich auch auf die Aussageleistungen ein; dazu kommt aber als wesentliches Moment, ob nicht einzelne Teile der Vorstellungen in der Erinnerung fehlen und andere durch die Phantasie hinzugekommen sind. „Der Wille, möglichst viel zu erinnern, und der Wille, Wahrheit und Dichtung zu unterscheiden, scheint die Leistungen ganz besonders zu beeinflussen"; man hat die Beobachtung gemacht, daß, sobald man bei dem Beobachter die Absicht weckt, die jeweils ausgeübte Beobachtung zu verbessern, die Besserung auch eintritt und daß diese auch bei langdauernder Übung unterbleibt, wenn der Wille zur Vervollkommnung nicht vorhanden ist. „Auch für den allgemeinen Schulunterricht würde infolgedessen gelten, daß weder einseitige logische Schulung, noch einseitige Bereicherung der Erfahrungserkenntnisse, noch einseitige Willensbeeinflussung das Ideal bedeutet; Höchsterfolge sind vielmehr von einem Unterricht zu erwarten, bei welchem an reichlichem Anschauungsmaterial logisches Denken geübt wird und bei welchem der Wille wach erhalten wird, die Summe dessen, was geleistet werden kann, auch wirklich zu leisten".

Professor Rein hat im 1. Band der „Pädagogik in systematischer Darstellung" die Organisation des Bildungswesens mit besonderer Beziehung auf Erziehung und Unterricht zur Darstellung gebracht; nunmehr hat er im 2. Band die Lehre von der Bildungsarbeit

im Hinblick auf das heranwachsende Geschlecht untersucht und dargelegt. Der 1. Band soll gleichsam das Erfahrungsmaterial darbieten, aus dem die Probleme der Bildungsarbeit erwachsen; sie sollen in der Lehre von der Bildungsarbeit gelöst werden. Die Organisation der Bildungsarbeit muß also mehr oder weniger als gegeben hingenommen, als aus der vorangegangenen Entwicklung hervorgegangen angesehen werden; sie findet in der Lehre von der Bildungsarbeit ihre Begründung resp. auch ihre Kritik. Wenn man auf eine genetische Darstellung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst verzichtet, so kann man den von Rein eingeschlagenen Weg der Bearbeitung der systematischen Pädagogik billigen; das Ideal scheint er uns allerdings nicht zu sein. Es ist jedoch, das sei besonders hervorgehoben, zu begrüßen, daß innerhalb der zurzeit umfangreichen Kleinarbeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik eine systematische Darstellung, ein Überblick über das ganze Gebiet des Systems der Pädagogik erscheint, der geeignet ist, „einen Einblick in das Wesen und in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts" zu geben; wir begrüßen es auch, daß er „von allen Phantastereien und unfruchtbaren Konstruktionen sich frei haltend und den historischen Boden nicht verlierend bestrebt ist", und „die gesicherten Ergebnisse der voraufgegangenen Entwicklung, die bei den Didaktikern des 17. Jahrhunderts anhebt, dann bei Pestalozzi und Herbart anknüpft, zusammenfassend vorzulegen" sich zur Aufgabe stellt. Das muß heute um so stärker betont werden, weil sich eine mächtige Strömung in der Pädagogik als Wissenschaft geltend macht, welche völlig „neue Bahnen" einschlagen will oder vielmehr glaubt, das zu tun; sie kennt offenbar das vorhandene Erbgut nicht, sonst würde sie sich von solchem Wahn nicht gefangen nehmen lassen. „Das Lehrgut, das die Pädagogik verwaltet, ist durch das Feuer langjähriger Erfahrungen, vielfach wiederholter Beobachtungen und eindringender theoretischer Überlegungen hindurchgegangen und dabei immer neuen Prüfungen und Sichtungen unterworfen worden". Dieses aus der Vergangenheit in die Gegenwart überkommene Lehrgut, soweit es der heutigen Wissenschaft, besonders den heutigen Grundwissenschaften der Pädagogik noch entspricht, ist der Grundstock für ein System der Pädagogik der Gegenwart; an denselben muß sich das anschließen, was auf dem Boden dieser Grundwissenschaften vermittelst der Erfahrung und des Versuchs sich neu ergibt, also was besonders die sog. experimentelle Pädagogik unserer Zeit Neues und Wertvolles darbietet.

Die Lösung der Aufgaben, welche die systematische Pädagogik stellt, führt in das Zentrum historischer und sozialpädagogischer Überlegungen hinein; sie bringt den Forscher und Bearbeiter in Berührung mit der nationalen Kulturarbeit im allgemeinen, den wissenschaftlichen, philosophischen, sittlichen, religiösen, sozialen und wirtschaftlichen Strömungen der Zeit, die zur Aufstellung des Erziehungszieles hinführen. „Dabei werden wir von selbst auf die Tatsache hingewiesen, daß, sobald wir den Begriff der Bildungsarbeit ins Auge fassen, die Beziehung auf das Einzelwesen, wie es innerhalb der Gemeinschaft wächst und wirkt, in den Vordergrund rückt. An der konkreten Einzelpersönlichkeit vollzieht sich die erzieherische Tätigkeit. Hier hat sie ihren natürlichen Ausgangspunkt, hier ihren Verlauf und ihr Ende." Allerdings hat es die Erziehung ja nie mit einem von der Gemeinschaft losgelösten Individuum zu tun; sie hat denselben vielmehr immer im Zusammenhang mit der Gemeinschaft, in der er aufwächst, und unter der Wechselbeziehung der Einzelpersönlichkeit und der Gemeinschaft ins Auge zu fassen. Aus diesen Darlegungen ergibt

sich, daß einer systematischen Darstellung der Pädagogik eine Übersicht über die mannigfaltigen Strömungen auf dem Gebiete des nationalen Kulturlebens vorausgehen muß; sie ist die Grundlage für alle weiteren Erörterungen. Daran muß sich sodann eine Darstellung der Entwicklung der Einzelpersönlichkeit in ihren Hauptzügen anschließen, und endlich eine solche über die Entwicklung des Gemeinschaftslebens mit besonderer Betonung der logischen, ästhetischen und ethischen Normen, die sich in demselben herausbilden; daraus lassen sich dann das Erziehungsziel und die Richtlinien zur Erreichung desselben im ganzen und einzelnen ableiten. Verfolgt man diesen Weg, dann bedarf es nicht der Erörterungen über Notwendigkeit der Aufstellung und der Möglichkeit der Erreichung eines Erziehungszieles; es versteht sich dann von selbst, daß der Erzieher wissen muß, was er bezweckt, ehe er seine Tätigkeit beginnt, und daß das gesteckte Ziel auch erreicht werden kann. Die Erziehung hat ja als obersten Zweck die Bildung des Geisteslebens im Auge; aber diese ist ja, und zwar ganz besonders mit Rücksicht auf die sittliche Seite, ohne die des Körpers gar nicht möglich, weshalb diese für den Pädagogen nicht weniger wichtig ist. Sie deshalb als körperliche Erziehung der Pflege der Regierung unterzuordnen, scheint uns nicht angängig; sie muß eben, nach unserer Ansicht, eine selbständige Stellung neben Regierung und Zucht erhalten. Damit ist ihr aber noch nicht volle Genüge getan; denn auch die Didaktik hat sich mit der Bildung des Körpers zu beschäftigen. Daß sich der Arzt und der Physiologe mit der Erziehung des Körpers in erster Linie beschäftigen, sollte heute nicht mehr als Grund für die nebensächliche Behandlung der körperlichen Pflege und Bildung angesehen werden; denn trotzdem sich heute der Psychologe und Psychiatriker mit der geistigen Erziehung in erster Linie beschäftigen, gibt man denselben in Hinsicht auf die Pädagogik doch nicht die erste Stimme. Gewiß berührt sich die Pädagogik heute vielfach mit den Gebieten, auf denen der Arzt, Physiologe, Psychologe und Psychiatriker ihre Wirksamkeit entfalten; allein es sondern sich doch im großen und ganzen die einzelnen Gebiete scharf voneinander ab. Das alles wird klar und verständlich, wenn man den Begriff der Entwicklung in die Pädagogik sowohl als Forschung wie als Darstellung aufnimmt; hier zeigt sich klar und deutlich, wie sich die verschiedenen Seiten im Kindesleben nacheinander und auseinander entwickeln und sich infolgedessen auch die verschiedenen Aufgaben für die bei dieser Entwicklung tätigen Menschen herausbilden. In jedem Abschnitt der Menschheitsentwicklung hat sich ein bestimmtes Menschheitsideal herausgebildet; dieses ist bestimmend gewesen für das Bildungsideal, das Erziehungsziel der betreffenden Periode. Der in der Natur- und Menschenwelt verkörperte Entwicklungsgedanke ist allerdings erst allmählich den Menschen, und zwar auch wieder nur den führenden Geistern, zum Bewußtsein gekommen; erst in der Aufklärungszeit ist, namentlich durch Herder, die Auffassung der Kultur als eine Entwicklung der Völker in den Stadien eines ansteigenden Prozesses, in dessen Verlauf sich das Wesen der Humanität immer vollkommener zur Ausgestaltung und Darstellung bringt, klar zum Ausdruck gekommen. Dieser Gedanke wurde dann weiter vertieft durch Kant und Hegel; leider verlor aber bei der immer weitergehenden philosophischen Spekulation der Entwicklungsgedanke immer mehr den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen. Erst seit die Naturwissenschaften ihn wieder auf diesen Boden zurückgeführt haben, konnte er auch wieder auf die Bestimmung des Menschheit- und infolgedessen des Erziehungszieles seinen Einfluß geltend machen; vor allem wurden nun die Ergeb-

nisse der modernen Biologie resp. der Deszendenztheorie nach dieser Richtung hin verwertet. Seit dieser Zeit hat man sich immer mehr daran gewöhnt, die ganze organische Natur, besonders aber den Einzelmenschen, wie die Menschheit unter dem Gedanken der Entwicklung zu betrachten; nicht nur das physische, sondern auch das psychische Leben faßt man nun von diesem Gesichtspunkte aus ins Auge. Die Menschheit entwickelt sich, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit; der Einzelne muß sich, wenn er an dieser Entwicklung teilnehmen will, als Glied dem großen Ganzen ein- und unterordnen. Auch die Philosophen, wie Schopenhauer und E. v. Hartmann, welche den durch die Tatsachen gestützten Glauben an einen Fortschritt im Sinne der Vervollkommnung des Natur- und Kulturlebens heftig bekämpft haben, vermochten sich demselben doch nicht ganz zu entziehen; „auch sie lassen teleologische Wertprinzipien für die Betrachtung der Gesamtgeschichte der Menschheit bis zu einem gewissen Grade gelten und erkennen damit ein berechtigtes Bedürfnis des Gemütes an". Auch in unserer Zeit, wo, wie dargelegt, der Entwicklungsgedanke lebendig geworden ist, wird man, obwohl eigentlich der Prozeß der Entwicklung nach dem Prinzip des Fortschritts ins Unbestimmte und Endlose gehend angenommen werden muß, dennoch, um sich ein bestimmtes Ziel der Entwicklung denken zu können, dem die letztere zutreibt, und mit dessen Erreichung das Menschheitsleben seine höchste Vollkommenheit und seinen absoluten Wert erlangt haben werden, ein Menschheitsideal aufstellen, aus dem dann das Erziehungs- und Bildungsideal der Zeit abgeleitet werden kann. Die Aufstellung dieses Ideals widerspricht nicht dem Entwicklungs- und Fortschrittsgedanken; denn es steht noch so hoch über dem wirklich zu Erreichenden, daß der Gedanke an sich nicht davon berührt wird und somit für jeden Einzelnen die Aufgabe zur Teilnahme an der Kulturarbeit im Sinne der Vervollkommnung bestehen bleibt. „Wir sind uns bewußt, daß unser Tun einen, wenn auch noch so kleinen, Beitrag zu dem fortschreitenden Prozeß der Menschheitsentwicklung liefert, daß wir kraft unseres Willens eingreifen können in die Organisation der menschlichen Verhältnisse sowohl wie in die Entwicklung unserer eigenen Persönlichkeit".

Die Richtlinien für die Gewinnung des Menschheitsideals einer Zeit müssen aus dem ganzen Kultur- und Geistesleben der Zeit nach Maßgabe der logischen, ästhetischen und ethischen Normen gewonnen werden; insbesondere ist auf seine Gestaltung im einzelnen die Ethik als Wissenschaft von den höchsten und bleibenden Werten, die unser Menschenleben erfüllen und deren Erreichung das Ziel unseres Daseins bildet, von besonderem Einfluß. Allerdings kann ja bestritten werden, ob zu einer Zeit, wo die Möglichkeit einer absoluten Ethik mit normativem Charakter bestritten wird, dieser Einfluß in den Vordergrund gestellt werden darf. Es kann nicht geleugnet werden, daß das, was sittlich ist, ebenso dem Wandel unterworfen ist wie alles, was auf menschlicher Arbeit beruht; allein damit ist nicht gesagt, daß es rein subjektiv ist. Denn die Wandlungen im sittlichen Leben sind mit denen der Lebensverhältnisse der Gesamtheit eng verbunden, die der Willkür und dem subjektiven Empfinden des Einzelnen entzogen sind; so kann es nicht ausbleiben, „daß mitten in dem Fluß wandelbarer Wertschätzungen auch solche sich finden, die dem Wechsel der Zeiten und Auffassungen entzogen in unwandelbarer Gewißheit durch die Jahrhunderte hindurch sich erhalten". Diese Wertschätzungen bilden die Grundlagen für die Normen der absoluten Ethik; sie sind auch für die Aufstellung des Erziehungszieles in erster Linie maßgebend. Diese

Stammurteile bilden das Bleibende und Unvergängliche in dem Flusse der Stimmungen und Wertungen; sie stehen als sittliche Normen innerhalb der Entwicklung unwandelbar fest. „Die Sittlichkeit des Einzelnen wie ganzer Völker ist einer Entwicklung und Vervollkommnung durch die fortschreitende Kultur nicht nur fähig, sondern auch bedürftig; das sittliche Stammurteil aber, als ein Urteil über den Willen, ist absolut keiner Wandlung, keiner weiteren Entwicklung fähig." Diesen Zusammenhang zwischen evolutionistischer und absoluter Ethik hätte Rein mehr hervorheben und zum Ausdruck bringen sollen; er hätte dann nicht nötig gehabt, die evolutionistische Ethik, „die von vornherein auf feste, unwandelbare Normen Verzicht leistet, von der Schwelle der Pädagogik" zurückzuweisen. Er sucht infolgedessen das Erziehungsziel völlig in der absoluten Ethik und zwar in dem Moralismus, welcher den Schwerpunkt in die Gesinnung legt; die Grundlage desselben sieht er in der Lehre Jesu, die von Kant und Herbart weiter ausgebaut worden ist. „Sie sind es, welche in erster Linie für die Erzieher in Betracht kommen, da sie das große Ziel der Persönlichkeitsentwicklung im Dienste der Gemeinschaft vor Augen haben und bemüht sind, die Einheit der sittlichen Forderungen in der Gesinnung zu erfassen"; sie haben von der Auffassung Jesu das Vergängliche abgestreift und, namentlich Herbart, nach der sozialen Seite hin ergänzt. „Die christliche, die kantische und die herbartische Ethik stehen als Gesinnungsethik auf gemeinsamem Boden; sie sind also zugleich trotz des individualistischen Gewandes Gemeinschaftsethik." Die Kritik des von Rein gesetzten Erziehungsziels wird also hier einsetzen müssen; seine Ethik und sein Erziehungsziel deckt sich im wesentlichen mit derjenigen der Herbartschen Ethik und des daraus hervorgehenden Erziehungszieles. Maßgebend sind bei der Bestimmung desselben die sittlichen Ideen, die „einen absoluten, über alles Vergängliche hinausliegenden Wert" besitzen; „verbunden in der Einheit des sittlichen Bewußtseins machen sie in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus", den Charakter. In dem Begriffe des Charakters ist auch die soziale Seite eingeschlossen; „zu ihm gehört Handeln, Tätigsein in der Welt, Eingreifen in die Umgebung zwecks Umgestaltung und Neubildung der menschlichen Gemeinschaftsordnungen". Die Erziehung hat daher Persönlichkeiten zum Ziel, die „Idealbilder des persönlichen — und des Gemeinschaftslebens in seinem Geiste trägt und hegt und pflegt" und „auf Grund dieser klar gedachten und tief empfundenen Ziele für die aufsteigende Arbeit im Dienste seines Volkes je nach seiner Stellung und nach seiner Kraft" eintreten; „auf solche Weise wird die Volksentwicklung selbst am besten gesichert". Denn „die Gesamtheit wird am besten da gefördert, wo eine Mehrheit ideal gerichteter Menschen die Führung besitzen, die ausgerüstet mit allen weltlichen Mitteln bestimmte Ziele vor sich sehen, denen sie die Masse und ihre Ordnungen zuführen wollen; die Erziehung kann deshalb auch für die Gemeinschaft nichts Höheres leisten, als wenn sie die Bildung solcher idealer Naturen als höchstes Ziel sich vornimmt". „Die Erziehung", so bestimmt Rein das Erziehungsziel, „will den Zögling zu einem wahrhaft guten, für alles Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Überzeugung religiösen Menschen bilden".

Für die Entwicklung des werdenden Menschen nach dem bestimmten Ziele hin sind Richtlinien in der Beanlagung desselben gegeben; dadurch sind auch der Bildsamkeit gewisse Grenzen gesteckt, die nicht überschritten werden können. Allerdings wird die Erziehung dadurch in letzter Linie

eine völlig individuelle Tätigkeit; die Pädagogik aber kann sich nur mit solchen Richtlinien beschäftigen, die sich auf alle werdenden Menschen oder wenigstens auf größere Gruppen derselben beziehen. In erster Linie beschäftigt sie sich mit den geistig und körperlich normalen und dann mit den abnormen Kindern; in beiden Fällen hat sie die Allgemeinheit im Auge und muß von den einzelnen Abweichungen davon mehr oder weniger absehen. Im allgemeinen kann aber die heutige Pädagogik auf Grund der Ergebnisse der physiologischen und psychologischen Forschungen Richtlinien aufstellen, die für die normalen und abnormen Verhältnisse im allgemeinen Geltung beanspruchen können; der physio-psychologische Parallelismus scheint uns jedoch nicht geeignet hierzu, die nötige Unterlage zu geben, wie an anderer Stelle im „Pädagogischen Jahresbericht" eingehend nachgewiesen worden ist, aber auch nicht der Pluralismus Herbarts, resp. dessen Vorstellungsmechanismus. Unter den führenden Geistern, den großen und den kleinen, auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik unserer Zeit machen sich im großen und ganzen zwei Gruppen bemerklich; die eine erkennt in Herbart ihren Herrn und Meister, über den hinaus die Pädagogik sich im großen und ganzen nicht entwickeln kann; die andere erkennt überhaupt keine Vorgänger an, sondern schafft eine völlig neue Pädagogik. Beiden Gruppen gegenüber muß die genetische Darstellung der Pädagogik zeigen, daß die Wissenschaft der Pädagogik, wie alle Wissenschaft, allmählich geworden ist und immer im Werden begriffen, nie abgeschlossen ist; sie muß zeigen, daß auch Herbart seine Vorarbeiter hat und daß die pädagogische Wissenschaft auf den von ihm, seinen Vorgängern und Nachfolgern gelegten Grundlagen sich weiter entwickelt hat und weiter entwickeln wird. Rein bewegt sich im großen und ganzen in den von Herbart eingeschlagenen Bahnen; neben ihm und seinen Jüngern, namentlich Stoy und Ziller, kommen nur noch höchstens Comenius und Pestalozzi in Betracht, die dem Meister die Wege geebnet haben. An der Hand der von Herbart aufgestellten Richtlinien wird von Rein die Notwendigkeit der Aufstellung eines Erziehungszieles, die Gewinnung desselben und die Verwirklichung desselben nachgewiesen; die Herbartsche Ethik und Psychologie sind für Rein auch noch für die heutige Pädagogik die allein berechtigten Grundwissenschaften. Auf dieser Basis baut er seine „Pädagogik in systematischer Darstellung" auf; nach diesen Richtlinien zerfällt dieselbe in A. Teleologie, die Lehre vom Ziel der Erziehung, und B. Methodologie, die Lehre von den Mitteln der Erziehung. Die letztere zerfällt, und hier schließt sich Rein an Stoy an, in die „Lehre vom Unterricht (Didaktik)" und in die „Lehre von der Führung (Hodegetik)"; die erstere zerfällt in einen allgemeinen und einen speziellen Teil, die letztere in die Lehre von der Regierung und die von der Zucht.

Wie bei Herbart, so steht auch bei Rein der sittliche Wille als höchster, alle anderen regierender und bestimmender Zweck da; ohne Zweifel ist dieser Zweck der höchste Zweck, mit dem kein anderer in Widerspruch stehen darf. Daraus folgt aber nun nicht, daß er der einzige Zweck der Erziehung sei und alle anderen Zwecke von sich aus bestimmen oder sie als bloße Mittel sich unterordnen müsse; denn die Zwecke, die sich auf dem Gebiete des Denkens und Fühlens aufstellen lassen, müssen auch eine gewisse Selbständigkeit haben, wenn sie zur Geltung kommen sollen. Sittlichkeit besteht in der rechten Beschaffenheit des Willens; dazu soll die Erziehung verhelfen. Nun besitzt der Mensch aber auch Verstand und Gemüt, die doch nicht vom sittlichen Willen abhängig sind; auch sie sollen

durch die Erziehung die rechte Beschaffenheit erhalten. Daß eine Wechselbeziehung zwischen Wollen, Denken und Fühlen stattfindet, ist eine Tatsache; sie soll auch von der Erziehung beachtet werden. Es folgt aber daraus nur, daß die sittliche, logische und ästhetische Bildung sich gegenseitig unterstützen und fördern, ohne dabei ihre Selbständigkeit zu verlieren; die Erhaltung der organischen Verbindung der verschiedenen Elemente des Seelenlebens als organische Einheit und damit der Gesundheit des psychischen Gesamtorganismus ist das vollkommen einheitliche Ziel der normalen menschlichen Entwicklung und also auch der Erziehung. „Herbart glaubt den Zweck der intellektuellen in den der Willensbildung mitbegreifen zu können, weil er, zufolge seiner Reduktion des Willens auf Vorstellungsverhältnisse ja den Intellekt bilden muß, um eben dadurch den Willen zu bilden" (Natorp a. a. O.); davon kann sich auch Rein nicht losmachen.

Die allgemeine Didaktik behandelt nach Rein die Lehre vom Unterrichtsziel und die von den Unterrichtswegen; die letztere zerfällt in die Theorie des Lehrplans und die des Lehrverfahrens. Der Unterricht steht im Dienste der Erziehung; alles durch ihn erzeugte Wissen und Können soll der Charakterbildung dienen, indem es zugleich die Veredlung des Gemüts und Willens bezweckt. „Das Wissen, welches auf das Wollen einwirken soll, muß mit der Lebhaftigkeit des Interesses aufgefaßt werden"; daher hat sich die Unterrichtslehre mit ihm näher zu befassen. Die Methode des Unterrichts soll den Weg zeigen, der zum Ziele hinführt; sie hat es mit dem Stoff, dem Objekt, und dem Schüler, dem Subjekte, zu tun. Im Mittelalter hatte die Methode nur den Stoff im Auge; die großen Didaktiker des 17. Jahrhunderts, Ratichius und Comenius, stellten den subjektiv-psychologischen Faktor dem objektiv-materialen zur Seite, welches Bestreben im 18. und 19. Jahrhundert in das andere Extrem auslief, daß man das Objekt gegenüber dem Subjekte unterschätzte. Mit Recht tritt Rein beiden Extremen scharf entgegen; Objekt und Subjekt müssen in der Methode zu ihrem Rechte kommen. Entschieden weist er „die Meinung derer zurück, die auch heute noch nicht ausgestorben sind, die auf alle und jede Methode mit Geringschätzung herabblicken und allen Erfolg des Unterrichts der Persönlichkeit des Lehrers zuschreiben wollen... Freilich verlangen wir, daß Methode und Persönlichkeit in Eins zusammengehen". Hinsichtlich der „Auswahl des Lehrstoffs unter Berücksichtigung des Nacheinander" muß sich Rein selbstverständlich mit den Ansichten Herbarts und Zillers, deren Modifikationen und Kritik auseinandersetzen, um zur Kennzeichnung seiner Stellung zu dieser Frage zu gelangen; er schließt sich Herbart und Ziller „zunächst in dem Grundsatze an, daß der Begriff des Interesses auch für den Lehrplan maßgebend sein muß, und zwar in doppelter Hinsicht, einmal mit Rücksicht auf die Entwicklung des Zöglings, das andere Mal mit Rücksicht auf die Förderung der Kulturarbeit des Volkes. Aus beiden Beziehungen ergeben sich zwei Forderungen: 1. Nur das darf in den Lehrplan eingestellt werden, was das Interesse des Schülers hervorzurufen und festzuhalten vermag; 2. Nur das wird Teil des Lehrplans sein können, was in der Kulturarbeit des Volkes lebendig und in der Lage ist, diese Arbeit zu fördern und auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu bringen". Um Richtlinien für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes zu gewinnen, muß man die Ergebnisse der Kindespsychologie beachten; sie weisen den Pädagogen darauf hin, der jugendlichen Entwicklung mit Hilfe psychologischer Untersuchungen nachzugehen und einen Durchschnitt durch die aufsteigenden Entwicklungs-

prozesse des normalen Kindes aufzudecken, der nach der formalen Seite die eine Grundlage für den pädagogisch begründeten Lehrplan zu bilden hat. Hiernach vollzieht sich die Entwicklung des Kindes in mehreren Stufen. Vor der Schulzeit liegen zwei Entwicklungsstufen; auf der ersten entwickeln sich die Sinne und beherrschen dieselben das kindliche Geistesleben, in der zweiten macht sich das letztere vom Sinnenleben frei und entwickelt sich zu einem geistigen Innenleben. Das Kind verhält sich in dieser zweiten Lebensperiode, die etwa im dritten Lebensjahre beginnt, nicht mehr bloß aufnehmend, sondern es reproduziert das Aufgenommene; „es fängt an, zu vergleichen, zu unterscheiden, nachzuahmen und zu kombinieren, Vorstellungsgruppen und Reihen zu finden. Das Denken beginnt; es hebt die Bildung des Gedankenkreises an". Die dritte Entwicklungsstufe beginnt beim normalen Kinde etwa im siebenten Lebensjahre: sie ist eine Art Übergangsstufe und dauert etwa zwei Jahre. Hier tritt neben die Haus- die Schulerziehung; die Einbildungskraft beherrscht das ganze Geistesleben. Auf der vierten Stufe, im 9. und 10. Lebensjahre, tritt das Vorstellungsleben als anschauliches Denken mehr in den Vordergrund; die Vorstellungen von Gegenständen und Tatsachen der Außenwelt werden klarer und deutlicher und unverändert reproduziert. Im Willensleben macht sich das Selbstgefühl mehr und mehr geltend; mit ihm steht das Streben nach Selbständigkeit in Verbindung. Auf dieser Stufe beginnen die Interessen der Knaben und Mädchen auseinanderzugehen. Auf der das 11. und 12. Lebensjahr umfassenden fünften Stufe tritt das Denkleben immer mehr in den Vordergrund; das Verbinden und Trennen der Vorstellungen hat lediglich seinen Grund im Inhalt der betreffenden Vorstellungen und wird als logisches Denken bezeichnet. Während das anschauliche Denken mit Wahrnehmungen und den daraus hervorgehenden Anschauungen (psychischen Begriffen) arbeitet, verbindet und trennt das logische (abstrakte) Denken Begriffe (logische Begriffe). Der Übergang vom anschaulichen zum logischen Denken beginnt in dieser Periode, dauert aber noch in der sechsten Periode fort; das Denken beginnt in dieser Zeit auch das sittliche Leben zu beeinflussen. In der sechsten Periode, in welcher die allgemeine Schulerziehung ihr Ende erreicht, geht die Begriffsbildung leichter und sicherer vor sich, die Urteile werden zutreffender, und die Fähigkeit zu schließen entwickelt sich immer mehr und mehr; die sittliche Einsicht beginnt sich zur Klarheit über die wahre Bestimmung des Menschen zu erheben. Diese Entwicklung des kindlichen Geisteslebens nimmt im großen und ganzen denselben Verlauf, den die Entwicklung des menschlichen Geisteslebens genommen hat; deshalb will der erziehende Unterricht, der ja den Zögling mit dem bestehenden Lebensinhalt bekannt machen soll, an dem Werden des geistigen Besitzstandes der Gesamtheit das Werden des einzelnen Individuums vollziehen. „Wir entnehmen demnach die Lehrstoffe den geschichtlichen Lebensäußerungen unseres Volkes ... Die organisch-genetische Entwicklung des Einzelindividuums wird genährt mit den Ergebnissen, die aus dem historisch-genetischen Entwicklungsgang der Gemeinschaft stammen". So sehr diese Forderung berechtigt ist, soweit es sich um die der Erziehung dienende Aneignung des nationalen Bildungsgutes handelt, welcher das Ergebnis der Arbeit der vorangegangenen Generationen war, so unberechtigt wird sie, wenn sie sich auf Bildungsstoff ausgedehnt wird, der uns durch die Natur geboten wird; in dieser Hinsicht muß man der von Rein vertretenen Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs nach kulturhistorischen Stufen Grenzen setzen. Der Zögling soll sich allerdings später in der nationalen Gesell-

schaft als selbsttätiges Mitglied und ganze Persönlichkeit ausleben; deshalb muß er sich des nationalen Kulturgutes, wie es in Geschichte und Literatur niedergelegt ist, bemächtigen, damit er Verständnis für die verschiedenen Seiten der nationalen Arbeit gewinne. Allein der Zögling soll auch die ihn umgebende Natur verstehen und dadurch beherrschen lernen; das gehört einerseits zur Bildung seiner Lebens- und Weltanschauung und anderseits zur Teilnahme an der Kulturarbeit der Gegenwart. Da die Bildungsarbeit an der Natur vermittelst der Sinne und des anschaulichen Denkens, die an den durchs Wort vermittelten nationalen Kulturgütern nur durch Gedächtnis und logisches Denken vor sich geht, so muß nach den obigen Darlegungen die erstgenannte Bildungsarbeit der letztgenannten vorangehen; das hat Rein nicht beachtet. Wenn auch der Gesinnungsunterricht mit dem höchsten Ziel der Erziehung in der engsten Beziehung steht, so ist damit doch noch keineswegs die Forderung begründet, daß er auch auf der ersten Stufe des Unterrichts im Vordergrund steht; denn neben der Ethik hat doch, wie Rein ja auch betont, die Psychologie in der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes ein Wort mit zu reden. Wenn Rein im Anschluß an Ziller zum Gesinnungsunterricht auch die Geschichte rechnet, so könnten wir ihm auch hierin nicht folgen; denn dadurch schieben wir dem Geschichtsunterricht etwas unter, das nicht in seinem Wesen liegt und ihn seinem wahren Zweck entfremdet. Gewiß soll die Kunst auch sittlich-bildend wirken; allein deswegen kann man sie doch mit dem Sprachunterricht nicht zu den historisch-humanistischen Lehrfächern rechnen. Der sittlich-bildende Lehrstoff, den uns Kunst und Literatur bieten, gehört zum Gesinnungsunterricht.

„Der Lehrplan der vier ersten Schuljahre muß von Grund auf neu gebaut werden, wenn er den Forderungen entsprechen soll, die in den prinzipiellen Auffassungen der Lehrplantheorie gegeben sind"; er muß sich enger wie seither an die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens im vorschulpflichtigen Alter anschließen. Daher darf man nicht mehr, wie es eben der Fall ist, den Schwerpunkt des ersten Schulunterrichts in den Sprachunterricht legen und die Sinnestätigkeit vernachlässigen; es muß vielmehr die alte Forderung berücksichtigt werden: Erst die Sachen, dann die Zeichen; erst die Sachen, dann die Formen; erst die Sachen, dann die Zahl. Man muß diesen kritischen Betrachtungen Reins zustimmen; um so auffallender aber ist es, daß er den Teufel durch Beelzebub austreiben will, indem er an die Stelle des Sprach- und biblischen Geschichtsunterrichts den Gesinnungsunterricht mit Märchen Robinson und Thüringer Sagen setzt. Werden dadurch die Sinne gebildet? Soll dem wirklich vorhandenen Übelstande abgeholfen werden, so muß man in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts den Sach- und Werkunterricht stellen; nur durch diesen Unterricht, an den sich der Gesinnungs-, Sprach- und Kunstunterricht anschließt, wird wirkliche Sinnesbildung im Anschluß an die Bildung im vorschulpflichtigen Alter möglich. „In der Anschauung liegen die Grundlagen unserer Geistesbildung; aus ihr schöpfen wir immer und immer wieder neue Kraft." Daher muß sie aber auch durch den naturkundlichen resp. heimatkundlichen Unterricht in den ersten vier Schuljahren in erster Linie gepflegt werden; als Ausdrucksmittel steht dabei in erster Linie das Werk. Das aber kann nicht geschehen, wenn dieser Unterricht nur den übrigen Unterricht zu begleiten und dafür zu sorgen hat, „daß bei aller durch die Erzählungsstoffe angeregten Phantasietätigkeit die Schüler doch den realen Boden nicht unter den Füßen verlieren", diese Rolle hat er seither schon gespielt. Wenn mit diesem Sach- und

Werkunterricht in der richtigen Weise der Gesinnungs- und Sprachunterricht verbunden wird, so kann es nicht vorkommen, „daß die Augen und Hände der Kinder zu sehr auf Kosten ihrer feineren Empfindungen ausgebildet werden"; das „stille Innenleben" kommt dabei zu seinem Rechte und wird, wenn die Grundlage gelegt ist, auf der oberen Stufe um so besser sich entwickeln können. Die Konzentration des Unterrichts, auf welche Rein mit Recht großen Wert legt, wird durch diese Anordnung des Lehrstoffs nicht beeinträchtigt. Bei der geistigen Entwicklung übt die äußere Wirklichkeit in der Jugendzeit, wenigstens bis zum 10. Lebensjahr, den größten Einfluß aus; durch sie wird die in den Gehirnzellen aufgespeicherte (vererbte) Energie (latente), die Anlage, zur Entwicklung angeregt, woraus sich dann die innere Wirklichkeit entwickelt. Die äußere Wirklichkeit ist außerdem die Brücke zu anderen Geistern, zu der inneren Wirklichkeit anderer Menschen, durch welche die eigene innere Wirklichkeit neuen Inhalt und neue Kraft gewinnt. Auf der Verkennung dieser Tatsache, die bei den mangelhaften psychologischen Kenntnissen am Ausgange des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts erklärlich war, ist die Auffassung des Unterrichts als Mittel der formalen Bildung hervorgegangen, wie wir sie beim „Neuhumanismus" finden; die Stoffe, die aus der äußeren und inneren Wirklichkeit entnommen waren, dienten bloß als Mittel zum Zweck. Auch Pestalozzi hat sich von dieser einseitigen Auffassung nicht frei machen können; „wir trachten überall," sagt er (Bericht an die Eltern, 1809), „die Fächer der Kenntnisse, in denen wir Unterricht erteilen, mehr als Mittel der Geistesbildung als wie Mittel der Ausdehnung der Kenntnisse zu benutzen". Es war dies allerdings eine heilsame, wenn auch wieder einseitige Reaktion gegen die einseitige Betonung der realen (materialen) Bildung, die sich im Anschluß an Comenius entwickelt hatte und alles Heil in der Aufnahme von Lehrstoff erblickte. Wir wissen nun doch heute auf Grund der modernen Psychologie, daß dem Kinde die äußere Wirklichkeit zu dem Zwecke zugeführt wird, daß sich daran eine innere Wirklichkeit herausbilde; das Kind soll aus den ihm durch die Sinne und Sprache zugeführten Wahrnehmungen und Vorstellungen ein Weltbild und eine Welt- und Lebensanschauung aufbauen. Eine einseitige Auffassung des Geisteslebens ist es auch, wenn man das Fühlen und Streben nur als Begleiterscheinungen des Vorstellungslebens ansieht; im Anschluß daran ist in der Herbart-Zillerschen Schule die Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts entstanden. Von all diesen Einseitigkeiten muß sich die Pädagogik freimachen; dazu bietet uns die heutige pädagogische Psychologie, die namentlich durch die Kindespsychologie gefördert worden ist, die Richtlinien. Wir müssen in den vier ersten Schuljahren die äußere Wirklichkeit durch die Sinne im vollsten Maße auf das Seelenleben des Kindes einwirken lassen, damit sich daran die innere Wirklichkeit entwickelt; wir müssen uns in dieser Zeit namentlich bei der Begriffsbildung mit psychischen, d. h. konkret gefärbten Begriffen nicht nur begnügen, sondern diese sogar absichtlich bevorzugen. Die äußere Wirklichkeit lernt aber das Kind im Verkehr mit seiner heimatlichen Umgebung kennen; mit allen Sinnen muß es die Dinge und Erscheinungen derselben in ihren natürlichen Zusammenhängen aufnehmen. Die dadurch gewonnenen Vorstellungen bilden den Grundstock des kindlichen Innenlebens, seiner inneren Wirklichkeit; an ihnen haften auch die stärksten Gefühle und Strebungen. „Es sind nicht nur die frühesten und wichtigsten Gedankenkreise die grundlegenden Vorstellungsreihen, sondern auch die starken Gefühle, die ersten Willensakte

der Kinderzeit, die uns mit tausend Fäden an die Heimat ketten" (Lange, Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben der Menschen); der Vorstellungskreis der Heimat erhält demnach die Grundlagen zur Ausbildung der vollen inneren Wirklichkeit und sollte daher im Mittelpunkte des Schulunterrichts in den vier ersten Schuljahren stehen.

Die Herbart-Zillersche Schule und auch Rein, der sich in den wesentlichen Punkten ihr anschließt, stimmt dieser Forderung, die Heimatkunde in den Mittelpunkt des Unterrichts der vier ersten Schuljahre zu stellen, nicht zu; im Anschluß an Herbart soll er als analytischer Unterricht die unklaren, ungleichmäßigen und rohen Erfahrungen der Kinder zu klaren Vorstellungen erheben und daher den Gesinnungsunterricht nur begleiten, aber nicht in den Vordergrund treten, „denn sonst kann es kommen, daß Auge und Hände der Kinder zu sehr auf Kosten ihrer feineren seelischen Empfindungen ausgebildet werden". Unter den „feineren seelischen Empfindungen" meint Rein offenbar die Gefühls- und Willensakte; daß aber diese gerade an den im heimatkundlichen Unterricht gewonnenen Vorstellungen haften, ist oben nachgewiesen worden. Der Gesinnungsunterricht (Märchen, Fabeln, Poesie, Robinson und Sagen) muß doch mit Vorstellungen arbeiten, die meistens der inneren Wirklichkeit angehören; diese aber muß erst mit Hilfe der äußeren Wirklichkeit ausgebildet werden. „Der Heimatkunde wie dem Anschauungsunterricht fehlt das wesentliche Merkmal eines Lehrfaches, da sie nicht einer besonderen Klasse von Vorstellungen entsprechen"; so lesen wir bei Rein wie bei Ziller. Aber „es gibt in der innern Wirklichkeit des Menschen kaum eine Gruppe von Vorstellungen, die so stark durch Gefühle zusammengekittet und durch den gemeinsamen Boden des rein örtlichen Heimatbildes zusammengehalten würde; das wirkliche Innenleben des Kindes und des Greises, im Wachen und im Schlafen, im Denken, Fühlen und Wollen zeugt gegen Ziller" (Dr. H. Tögel, Didaktik und Wirklichkeit). Aber auch bei Rein wie bei Ziller wird die Suppe nicht so heiß gegessen, wie sie gekocht ist; man gestattet auch bei ihnen z. B. dem Lehrplan der Geographie im dritten Schuljahre einen gesonderten Gang. Nun läßt sich in Thüringen ja leicht eine Verbindung zwischen den Thüringer Sagen und der Heimatkunde herstellen; aber wie ist es in den andern deutschen Ländern? Durch die Sinne soll aber die äußere Wirklichkeit, die der Heimat, auf das Seelenleben einwirken; und zwar sollen möglichst viele Sinne dabei tätig sein, damit die innere Wirklichkeit sich möglichst vielseitig gestalten kann. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ergibt sich, daß die engere Heimat, die nächste Umgebung des Kindes den Stoff für den heimatkundlichen Unterricht bieten muß; der Gesinnungsunterricht wird also selten hierzu Veranlassung geben können. Anderseits fordert die Didaktik, daß der Unterricht die Sinnesorgane so zu leiten hat, daß die verschiedenartigen sensorischen und motorischen Elemente des Seelenlebens zur Ausbildung kommen; das aber ist nur der Fall, wenn sich mit dem Anschauen das Darstellen verbindet. Es ist auch nicht die Natur allein, „in der die echte äußere Wirklichkeit betrachtet werden muß; neben ihr stehen die Kulturarbeiten der Menschen, dieser andere Teil der äußeren Wirklichkeit. Auch diese werden erst dann so, wie es der echten Wirklichkeit entspricht, in den Geist des Kindes aufgenommen, wenn dieses sie in ihrem lebendigen Werden beobachtet" (Tögel a. a. O.); deshalb ist „es sehr wichtig, wenn das Kind die Entstehung der täglichen Gebrauchsgegenstände kennen lernt". Weiterhin treten Tiere und Menschen und damit auch ein fremdes Seelenleben in den Anschauungskreis des Kindes ein; das

muß allmählich und vorsichtig angebahnt werden, weil jeder Versuch, die Kinder über die natürliche Kraft ihres Alters hinaufzudrängen, den Zusammenhang ihres Seelenlebens mit der Wirklichkeit zerstört. Sicherlich ist nun aber die Bereicherung des kindlichen Seelenlebens „durch fremdes Seelenleben unbedingt notwendig und ein inneres Wachstum ohne diese Einwirkung unmöglich; es ist sicher eine der Hauptaufgaben der Erziehung, vor allem der sittlichen Bildung, möglichst viel von dem, was der Erzieher, was schließlich die gesamte Menschheit Großes und Schönes, Gutes und Wahres in sich trägt, dem Zögling zu übermitteln" (Tögel a. a. O.). Das aber kann nur durch den Verkehr mit dem fremden Seelenleben, also auch wieder durch den heimatkundlichen Unterricht, geschehen; erst wenn hierdurch der Grundstock zum Verständnis fremden Seelenlebens gebildet ist, kann die weitere Ausbildung mit Hilfe des Wortes gepflegt werden, weil in den vorher gewonnenen Vorstellungen das Mittel zur psychischen Vermittlung (Apperzeption) gegeben ist. „Ich kann zwar ein Kind leicht dazu bewegen, eine Handlung edel, eine andere leichtsinnig zu nennen; zu erwägen ist aber jedesmal, ob dieses Urteil nur autoritativ übernommen oder selbständig gefunden oder empfunden ist" (Tögel a. a. O.). Der Sprachunterricht, der das Werkzeug für den Gesinnungsunterricht ausbilden soll, muß sich daher auch an den heimatkundlichen Unterricht anschließen; er muß stets von dem Inhalte ausgehen und das Wort erst nachträglich als Zeichen anhängen. Mit Hilfe des Wortes kann aber auch das Kind veranlaßt werden, in der Phantasie die Wirklichkeit, die es nicht mit den Sinnen erfassen kann, nachzubilden; es ist dies ein notwendiger Umweg, den der Vorstellungsprozeß des Kindes betreten muß, weil der gerade Weg unzugänglich ist. Die Phantasie kann aber nur arbeiten, wenn in dem Seelenleben des Kindes lebendige Vorstellungen mit sinnlichem Hintergrunde vorhanden sind; diese aber kann nur der heimatkundliche Unterricht schaffen. Aus allen diesen Erörterungen ergibt sich, daß in den vier ersten Schuljahren die Heimatkunde im Mittelpunkte und Vordergrunde stehen muß; an ihn schließen sich der Gesinnungs-, Sprach- und technische Unterricht an.

Trotzdem Rein an der Zillerschen Forderung festhält, „für jedes Schuljahr in sich geschlossene, dem jugendlichen Gedankenkreise entsprechende Gesinnungsstoffe in den Lehrplan einzustellen, die in keinem Falle sich zu den gesicherten Ergebnissen der Geistes- und Naturwissenschaften in Widerspruch befinden dürfen", so kann er doch Ziller nicht darin zustimmen, wie er die anderen Fächer den Hauptstoffen einordnet; „Ziller ging in der Ausführung fehl, weil er bemüht war, die methodischen Einheiten der übrigen Unterrichtsfächer an die der Gesinnungsstoffe direkt anzugliedern". Um die dadurch veranlaßte Zerstücklung der Lehrfächer zu verhindern, darf man nach Rein nicht wie Ziller den Gedanken des kulturhistorischen Aufbaues nur für die Gesinnungsstoffe, sondern muß ihn für alle Lehrplanfächer durchführen und in Übereinstimmung bringen; „allerdings verzichtet man dabei von vornherein auf einen ängstlichen Anschluß jeder methodischen Einheit an Stücke aus den führenden Fächern". Maßgebend für den Lehrplan ist die Bildung des sittlichen Charakters, „dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gesellschaft, von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kultur abhängig ist"; um dies zu ermöglichen, muß „das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt" werden „an dem Werden der nationalen Kultur", die ein „nachhaltiges Interesse" weckt. „Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen

Prinzip, d. h. er sucht nach Maßgabe der individuellen Entwicklungsstufen eine Auswahl von Kulturstufen aus den Entwicklungsstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefaßt als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Zentralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung, entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt". Wenn der Gesinnungsunterricht die Gesinnung und dadurch den sittlichen Charakter bilden soll, so muß doch auch in dem Lehrstoff dies besonders betont werden; es liegt dies nicht ohne weiteres in den Begriffen „Religion", „Literatur" und „Geschichte". Es dürfte sich daher empfehlen, von „Religions- und Moralunterricht" zu reden und hier allen religiösen und sittlichen Lehrstoff unterzubringen, welche die Literatur und die Geschichte bieten; Reins Ausführungen geben leider in dieser Hinsicht gar keine Richtlinien. Die Geschichte an und für sich als Gesinnungsstoff zu betrachten, müssen wir ablehnen; denn dadurch wird er tendenziös und seiner wahren Aufgabe, dem Schüler das Verständnis für die politischen und kulturellen Verhältnisse der Gegenwart durch Einführung in die geschichtliche Entwicklung derselben zu vermitteln, entfremdet. Wenn man die von Rein gegebene Auswahl und Anordnung des geschichtlichen Lehrstoffes, der wir voll und ganz zustimmen, ins Auge faßt, so wird man nicht in der Lage sein, aus den einzelnen methodischen Einheiten eine sittliche Lehre abzuleiten oder sie auch nur direkt zu veranschaulichen, ohne zu Künsteleien seine Zuflucht zu nehmen; wo bleibt nun da der Charakter des Geschichtsunterrichts als Gesinnungsunterricht? In der Geographie läßt sich am leichtesten der Stoff an die Geschichte, also an den Reinschen Gesinnungsstoff, anschließen; doch geht es auch hier nicht ohne Künstelei und Zerstücklung ab. Denn welche nähere Beziehung hat in der Volksschule die Ritterzeit zu Frankreich; die deutschen Ostseelandschaften wird man doch nicht in Klasse VII mit Rücksicht auf den 30jährigen Krieg behandeln, während in Klasse V in Verbindung mit dem Slavenreiche bereits Oder- und Weichselgebiet zur Behandlung gekommen sind usw. Auch in der Naturkunde lassen sich Berührungspunkte mit den übrigen Lehrfächern finden; aber hier wird in erster Linie die Geographie und nicht die Geschichte Fingerzeige geben. Rein fordert nun, daß in der Naturkunde diejenigen Gegenstände „in erster Linie betrachtet werden, auf welche die menschliche Arbeit sich gerichtet hat und noch richtet"; es sollen demnach „die naturkundlichen Objekte in die Behandlung gezogen werden, je nachdem sie im Laufe der Jahrhunderte der menschlichen Arbeit anheimfielen". Rein verzichtet hier also auf die enge Beziehung zum Gesinnungsstoff, die er bei der Geographie noch aufrecht erhält; er läßt nur den kulturhistorischen Gesichtspunkt Richtlinien geben, wie dies seinerzeit Beyer näher ausgeführt hat. Wir wollen ganz davon absehen, daß in der Volksschule von diesem Gesichtspunkte aus immer der Nutzen und Schaden, die technologische Verwendung der Naturkörper und Naturkräfte für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes maßgebend sein werden; denn die poetische Naturbetrachtung wird uns hier kaum Richtlinien oder Fingerzeige geben können. Nun kann man aber recht wohl „vom Menschen und den Aufgaben seines Daseins" ausgehen, ohne zu der von Rein geforderten Auswahl und Anordnung des naturkundlichen Lehrstoffes zu gelangen; denn neben der Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts, „nach-

zusehen, wie die Generationen, die vor uns gelebt, die Natur in ihren Dienst gestellt. um sich aus dem Zustand der Roheit zur heutigen Kultur emporzuschwingen", steht doch auch die, die Jugend in das Leben der Natur einzuführen und dadurch die Bildung eines Weltbildes als Grundlage einer Welt- und Lebensanschauung anzubahnen. Daß diese letztgenannte Aufgabe ebenso zur Bildung des sittlichen Charakters beiträgt als die erste, bedarf wohl keines Nachweises. Wir wollen die Richtlinien für die Auswahl und Anordnung des naturkundlichen Lehrstoffs, den uns die Kulturgeschichte gibt, gar nicht abweisen; wir wollen sie nur nicht allein maßgebend sein lassen, damit wir nicht zu Künsteleien und zur Zerstücklung des Lehrstoffs genötigt werden. Und in der Tat liegt die von uns bezeichnete zweite Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts auch den von Rein angeführten Plänen von Kienitz-Gerloff, Pfannstiel und Henkler zugrunde; daß für die Volksschule die Ziele niedriger gesteckt werden müssen, versteht sich von selbst.

In der „Theorie des Lehrverfahrens" schließt sich Rein eng an Herbart und Ziller an; mit letzterem zerlegt er den Unterrichtsstoff in Abschnitte (methodische Einheiten), wovon jeder „einen Teil des Begrifflichen enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen", und verlangt, daß sich „folgerweise innerhalb eines jeden Stoffabschnitts bei der unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lern- bez. Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß vollziehen kann". Man sieht hieraus, daß es sich bei Rein im Unterricht einzig und allein um die Gewinnung von Begriffen handelt; „jeder andere Teil des Lehrstoffs aus den Gesinnungs- wie aus den theoretischen Fächern, dem diese Eigenschaften fehlen, der insbesondere nicht schon einen Teil des dem Schüler zu übermittelnden begrifflichen Bildungsmaterials enthält, kann nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Unterabteilung einer solchen angesehen werden". Auch hier hat Herbart nicht etwas absolut Neues gefunden; „das Wertvolle und zugleich wenigstens in der genaueren Ausführung Neue liegt in der Fruchtbarmachung der längst gewonnenen logischen Einsicht in den inneren Aufbau der Erkenntnis für das Verfahren, welches bei aller Übermittlung von Erkenntnis, mithin bei allem Unterricht zu befolgen ist" (Natorp a. a. O.). Daß Herbart und Ziller hinsichtlich der Anwendung der Stufen „in jeder kleinsten Gruppe" sowie in der Zählung nicht übereinstimmen, ist bekannt; deshalb soll hier darauf und auf eine Kritik der „formalen Stufen" überhaupt nicht näher eingegangen werden, zumal im Pädagogischen Jahresbericht von 1905 im Anschluß an Meßmers Schriften eine kritische Betrachtung gegeben war. Nur das Verhältnis von Analysis und Synthesis zu den vier Stufen soll hier etwas näher beleuchtet werden; denn hier weichen Ziller und Rein wesentlich von Herbart ab. „Der synthetische Unterricht", sagt Herbart, „welcher aus eigenen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen"; er muß die Elemente geben und die Verbindung derselben veranstalten. Demnach ist aller eigentliche Unterricht notwendig synthetisch; die formalen Stufen beziehen sich denn auch eigentlich nur auf die Synthesis. Die Analyse hat nur die Aufgabe, die Synthesis auf jeder der vier Stufen vorzubereiten und unterliegt also demselben Stufengang, „weil sie eben dem ganzen Stufengang der Synthesis den Boden bereiten soll". Eine gänzliche Verkennung der Herbartschen Begriffe dagegen ist es, wenn Ziller die Herbartsche Stufe der Klarheit in die zwei Stufen

der Analyse und Synthese zerlegt; vielmehr die sämtlichen vier Stufen Herbarts sind Stufen der Synthese, und auf diese insgesamt bezieht sich in der angegebenen Weise die Analyse als Vorbereitung" (Natorp a. a. O.). Während bei Herbart der Schwerpunkt des Unterrichts in der Form liegt und der Stoff eine tiefere Behandlung nicht erfährt, haben Ziller und Rein demselben mehr Aufmerksamkeit zugewandt; doch wird auch bei ihnen in der Theorie des Lehrplans dem Lernprozeß mehr Aufmerksamkeit zugewandt als dem Lehrstoff, dem Bildungsinhalt und seinen Beziehungen zum Lernprozeß. Der Unterricht hat es mit der Bildung des Gedankenkreises zu tun; er soll vielseitiges Interesse erzeugen, das im Gedankenkreise wohnt. Es hat bei H.-Z.-R. mit einem ursprünglichen Wollen oder Streben nichts gemein; es ist nur ein mechanisches Übergewicht bestimmter Vorstellungen, welches durch den Unterricht erzeugt werden soll. Daher ist auch eigentlich die „Bildung des Gedankenkreises" bei H.-Z.-Rein nur Bearbeitung von außen mittelst der durch den Unterricht gebotenen Vorstellungen, nicht Entwicklung von innen, nicht selbstschöpferische Leistung des Zöglings; denn dem „Interesse" fehlt bei ihnen jede schöpferische Kraft. Teile des Lehrstoffes, welche, wie z. B. lyrische Gedichte, kein begriffliches Bildungsmaterial enthalten, können nicht nach den formalen Stufen behandelt werden; obwohl nun gerade durch solche Stoffe wirkliches Interesse geweckt und gepflegt wird, so sollen sie doch „nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Unterabteilung einer solchen angesehen werden".

Rein ist davon überzeugt, „daß die Zillerschen Stufen ganz in dem Herbartschen Geiste gedacht sind"; es sind „die von Ziller bewirkte methodische Ausgestaltung der Herbartschen Stufen in ihrer Anwendung und Beschränkung auf das Lehrverfahren. Mit einem Tiefblick, wie vor ihm keiner, hat Ziller den Herbartschen Gedanken in seiner Bedeutung für das Unterrichtsverfahren erfaßt, denselben auf dieses engere Gebiet bezogen, ausgestaltet und auf die Praxis übergeleitet; er hat damit die Methodik des Unterrichts auf neuer gesicherter Grundlage aufgebaut. Das ist sein Verdienst, das ihm nicht streitig gemacht werden kann und darf". Leider wagen es aber doch seit Jahren Pädagogen, an dem Verdienst Zillers Kritik zu üben; sie rütteln an den von ihm gelegten „neuen und sicheren Grundlagen" für den Unterricht. Mit diesen Pädagogen hätte sich Rein in sachlicher Weise auseinandersetzen sollen; das Totschweigen dürfte doch auf die Dauer nicht angehen. Wir wissen doch, daß in den Reihen der Herbart-Zillerianer die Ansichten über die „Kulturstufen", die „Konzentration" und die „formalen Stufen" auseinandergehen; da muß man doch auch noch nicht so fest davon überzeugt sein, daß Ziller „die Methodik des Unterrichts auf neuer sicherer Grundlage aufgebaut" hat. Da finden wir schon bei Lange (über Apperzeption), auf den man doch bei der Begründung der formalen Stufen sich gerne stützt, manche Ausführungen, die mit dem Sinne der H.-Z.'schen nicht völlig übereinstimmen. Er spricht z. B. von „inhaltsvollen" Vorstellungskreisen, welche dem zu apperzipierenden Inhalte entgegenkommen müssen; die maßgebende Entscheidung bei der Apperzeption fällt also nicht der Vorstellung an sich, sondern dem Inhalte derselben zu, der weitverzweigt und bildsam sein soll. Der Unterricht muß daher das Sachinteresse ins Auge fassen; auf eine sachgemäße Anordnung der Gegenstände des Unterrichts kommt es hauptsächlich an. „Das Sachinteresse aber kommt von selbst, wenn man eben die Sache, um die es sich handelt, nach ihrem vollen Gewicht, in ihrem vollen Leben, d. h. nach dem Vollgehalt der inneren, inhaltlichen Beziehungen, die in

ihr sich konzentrieren, im Unterricht zur Geltung bringt; gelingt es nicht, dies Interesse rege zu machen, so wird jedes anders woher herbeigezogene Interesse zur Sache nicht dienen, sondern sie vielmehr stören." Auf der Verkennung dieser Tatsache beruht es, daß man seither über die Methodik eines Lehrgegenstandes Abhandlungen schrieb, ohne sich mit dem Lehrstoff selbst, mit der Wissenschaft, dem er entnommen wird, innig vertraut zu machen; „die richtige Sachordnung der Unterrichtsgegenstände kann nur das genaue Studium der Sache lehren" (Natorp a. a. O.). Auf dieses muß mehr Gewicht gelegt werden; die Fortbildung des Lehrers darf sich nicht auf die Methodik beschränken, sondern muß sich auch auf die betreffenden Wissenschaften erstrecken. „Und das ist am Ende die Hauptgefahr, zumal bei einem gleichartig Jahr um Jahr wiederkehrenden Unterricht, daß das eigene Interesse auch des besseren Lehrers schließlich erlahmen kann. Gerade in dieser Hinsicht wirkt am schädlichsten eine zu starre Festlegung des Unterrichts wie in unausweichliche Schienengeleise, in denen er glatt wie ein Eisenbahnzug dahingleiten soll. Man meint ihm dadurch den Weg zu bahnen; aber indem man den Lehrer aller Bewegungsfreiheit beraubt und dem Gegenstande das stärkste Interesse, nämlich das des Selbsterarbeiteten, immer neu zu Erarbeiteten nimmt, entzieht man unvermerkt dem Unterricht seine beste Kraft und erzielt, wie tausendfältige Erfahrung bestätigt, nichts als gähnende Langweile, beim Lehrer zuerst, und infolgedessen bei den Schülern, und gerade den begabteren, d. h. interessierbareren" (Natorp a. a. O.).

Eine eingehende Betrachtung widmet Rein wegen seiner Wichtigkeit dem „entwickelnd-darstellenden" Unterricht; er fordert seine Anwendung nicht bloß „für alles Geographische, Naturkundliche", sondern auch „für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre in Prosa und Poesie geschöpft oder durch Erzählung geboten wird. Der Begriff des darstellenden Unterrichts war lange Zeit ein schwankender, und auch jetzt noch herrscht über die wesentlichen Merkmale desselben mancherlei Meinungsverschiedenheit". Nun ist es bekannt, daß Herbart und Ziller in der Ansicht über diese Lehrform und ihre Anwendung auseinandergehen und Ziller und seine Anhänger darüber zu verschiedenen Zeiten verschieden gedacht haben; es ist daher gar nicht zu verwundern, wenn die Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik über diese Lehrform und ihre Anwendung selbst nicht einig sind. „Wenn wiederholt die Ansicht ausgesprochen worden ist, Ziller verstehe unter dem darstellenden Unterricht etwas ganz anderes als Herbart, so muß diese Behauptung als ein Irrtum zurückgewiesen werden. Ziller hat den Herbartschen Begriff nicht verdrängt und durch einen andern ersetzt; er läßt denselben nur, unter strenger Festhaltung seiner Grundbedeutung, in anderem Gewand erscheinen." Im Grunde genommen ist diese Behauptung Reins richtig; allein der Irrtum ist leicht erklärlich. Denn wenn bei Herbart der darstellende Unterricht „vortragend- (bez. erzählend-) darstellender Unterricht, bei Ziller entwickelnd-darstellender Unterricht" ist, so kann leicht die Meinung entstehen, daß die dialogische Lehrform das charakteristische Merkmal des darstellenden Unterrichts sei, wie es auch von den Anhängern Zillers aufgefaßt worden ist; in der Tat ist die dialogische Lehrform, die Disputationsform „ein charakteristisches" Merkmal, wenn auch nicht „das charakteristische" Merkmal des darstellenden Unterrichts im Sinne Zillers. So wird der darstellende Unterricht in der Tat auch von den Schülern Zillers und Reins meistens aufgefaßt; wenigstens hat Rein diese Auffassung nicht als falsch erklärt, als er im Ferienkurs in Jena (1898)

Zeuge einer Auseinandersetzung zwischen dem Schreiber dieses Referats und dem Oberlehrer seiner Übungsschule war. Diese Auseinandersetzung hätte es ihm deutlich zeigen müssen, daß die Anwendung der Disputationsform bei dem betreffenden geschichtlichen (biblischen) Lehrstoff ein schwerer Fehler war; er hätte daher erklären müssen, daß diese Lehrform nicht „das charakteristische" Merkmal des darstellenden Unterrichts sei. Nach Rein stimmen Ziller und Dörpfeld „in der Forderung überein, daß der darstellende Unterricht z. B. in der Geschichte auf der Stufe der Klarheit das Neue nicht einfach geben, durch Erzählen mitteilen dürfe, sondern dasselbe, soweit die Schüler dazu imstande sind, von ihnen verarbeiten lassen müsse"; allein es besteht zwischen beiden doch ein Unterschied in der Hinsicht, daß nach Dürpfeld in der Geschichte hauptsächlich die erzählend-darstellende Lehrform in Verbindung mit der entwickelnd-darstellenden, bei Ziller aber hauptsächlich die entwickelnd-darstellende Lehrform zur Anwendung kommen soll. Rein steht vermittelnd zwischen Ziller und Dörpfeld; er hält mit Ziller fest an der Bedeutung des Unterrichts auf der Grundlage eines klassischen Textes und läßt mit Dörpfeld auch die Erzählung durch den Lehrer ohne Mithilfe des Schülers zu. Offenbar ist die akroamatische Lehrform am meisten der Gefahr ausgesetzt, den Lehrstoff dem Zögling zur gedächtnismäßigen Aneignung darzubieten, so daß er die fremde Wirklichkeit an die Stelle der inneren setzt; bei ihr liegt also wohl die Gefahr nahe, daß der Lehrstoff nicht selbsttätig erworben, sondern passiv aufgenommen wird. Sicher ist die selbsttätige Aneignung des Lehrstoffs mehr verbürgt, wenn der Lehrer nur die eigene Gedankenarbeit des Schülers anregt, sie in Bewegung setzt und ihren Fortschritt leitet; allein wenn dies nicht mit großem Geschicke geschieht, so ist auch hier die bezeichnete Gefahr nicht ausgeschlossen. „Die bloße Benutzung der passiven Phantasie hat den großen Nachteil, daß die Kinder nicht selbsttätig sind; wenn ausschließlich die aktive Phantasie herangezogen wird, so taumeln sie oft zwischen verschiedenen Möglichkeiten hin und her, tappen unsicher im Dunkeln, irrige Vermutungen drängen sich ungebührlich in den Vordergrund und können sehr starke Gedächtnisspuren hinterlassen; es kommt nur schwer ein klares, festes Gesamtbild zustande" (Tögel a. a. O.). Beide Nachteile werden vermieden, wenn man die erzählend- resp. beschreibend-darstellende mit der entwickelnd-darstellenden Lehrform verbindet; der Lehrer gibt die Konturen des Bildes, die Kinder malen es aus.

Ein System der Erziehungs- und Unterrichtslehre, das sich mit den Mitteln des modernen Denkens aufbaut, ohne denjenigen Erwerb der Vergangenheit, der bleibende Geltung hat, ungenützt zu lassen, ist in unserer Zeit eine besonders bemerkenswerte Tat; denn soviel auch auf dem Gebiete der Pädagogik geschrieben wird, die Geschichte und das System der Pädagogik haben selten eine wertvolle Bereicherung erfahren. Professor Dr. Barth geht in seinem Werk: „Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre" von der Auffassung aus, daß Erziehung im weitesten Sinne „Bildung der menschlichen Fähigkeiten" und im engeren Sinne „Erziehung des Willens" sei; er schließt also die Bildung des Körpers von der Erziehung aus. Nun ist aber geistige Bildung ohne technische nicht ausführbar; und auch die Erziehung des Willens kann ohne die des Körpers ihr Ziel nicht erreichen. Das Ziel der Erziehung will Barth (a. a. O.) mit Schleiermacher vom sozialen Gesichtspunkte aus bestimmt haben; denn die Erziehung ist aus dem sozialen Leben entstanden und muß den Zögling für das soziale Leben vorbereiten; diese Zielbestimmung

ist aber ebenfalls einseitig, weil sie die individuelle Seite zu sehr zurücktreten läßt. Aber selbst wenn man mit Barth die Erziehung als „Fortpflanzung der Gesellschaft" betrachtet, so muß man auch die körperliche Erziehung, besonders die technische Bildung, in sie einschließen; denn die Gesellschaft, obwohl sie ein „geistiger Organismus, ein System von Willenseinheiten" ist, kann sich nicht „nur auf geistigem Wege fortpflanzen", sondern bedarf auch der körperlichen Fortpflanzung. Das schließt nicht aus, daß „die Erziehung immer von den Zwecken und den Ideen derjenigen Gesellschaft resp. der Nation abhängig ist, in welcher Erzieher und Zögling lebten; denn die soziale Seite darf ja bei der Bestimmung des Erziehungszieles auch nicht unbeachtet bleiben. Auch Barth (a. a. O.) berücksichtigt tatsächlich die individuelle Seite neben der sozialen Seite der Erziehung; denn als Ziel der Willensbildung bezeichnet er „eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit" (besser: und fremde Vollkommenheit!). Vererbung, das individuelle, und Anpassung, das soziale Prinzip, sind die beiden Faktoren der Biologie, um die sich alle Lebenserscheinungen gruppieren; sie müssen auch bei der Erziehung gleiche Beachtung finden.

Bei den Ausführungen im einzelnen tritt es deutlich hervor, daß die Erziehung auch die körperliche Seite des Menschen ins Auge fassen muß; ohne sie kann auch Barth (a. a. O.) sein System der Erziehungs- und Unterrichtslehre nicht auf- und ausbauen. „Die unmittelbare Willensbildung", sagt er, „hat zum Zwecke den Erfolg der Übung"; die durch sie erzielte „größere Geschwindigkeit beruht auf schnellerer Koordination der Erregungen der nervösen Zentren und der Muskelbewegungen, die Verringerung des Gefühls der Anstrengung auf dem Prinzip der Anpassung an das Neue". Je komplizierter die Handlungen werden, je mehr sie aus einzelnen Handlungen besteht, „desto mehr wird sie, um überhaupt möglich zu werden, der Einübung bedürfen, die vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet; aber diese Schwierigkeiten komplizierter Handlungen sind bloß technische, beruhen nur auf Mangel an Fertigkeit". Aus dem Streben nach eigener Vervollkommnung, dem einen Ziel der Willensbildung, „folgt das Streben nach Selbsterhaltung als der Bedingung des Wachsens"; sie ist ohne Aktivität, ohne Können, also auch ohne technische Bildung nicht möglich. Die fremde Glückseligkeit — besser die fremde Vervollkommnung —, das zweite Ziel der Willensbildung, ist in den meisten Fällen ohne technische Arbeit nicht möglich; denn sie muß in erster Linie durch den Beruf des Menschen ausgeführt werden. Und endlich kann auch die geistige Bildung die technische nicht entbehren; denn es ist ja seit Locke, Pestalozzi und Kant selbstverständlich, daß alle Erkenntnis von der Bildung der Sinne ausgeht, die nur mit Hilfe der technischen Bildung möglich ist. Mit Recht hat daher Barth (a. a. O.) auch den Handfertigkeitsunterricht (Werkunterricht) unter den realistischen Fertigkeiten in den Lehrplan aufgenommen; er soll zur produktiven Arbeit im ökonomischen Sinne, zur Arbeit, die sich unmittelbar, wie sie aus dem Muskel hervorgeht, in Stoffveränderung oder Stoffbewegung umsetzt, vorbereiten.

Durch die Betonung der sozialen Seite in der Erziehung hat die Pädagogik ihren allgemeinen Charakter verloren; denn sie muß, wenn sie die Erziehung für die Gesellschaft — abgesehen von jedem Extrem in dieser Hinsicht — im Auge behalten will, sich mit einer bestimmten Gesellschaft befassen. „Eine im strengsten Sinne allgemeine Erziehungslehre müßte, abgesehen von dem Unterschiede der Zeit- und Völkerkultur-

verhältnisse, sie müßte den allgemeinen Menschen zum Gegenstande ihrer Betrachtung machen" (A. v. Salten, Deutsche Erziehung). Das kann sie aber nicht, wenn sie die soziale Seite berücksichtigen will. Daher haben wir es eigentlich immer mit einer deutschen Pädagogik zu tun; neben die allgemein-individuelle Seite tritt so die sozial-nationale Seite. Eine Erziehungslehre unter völliger Außerachtlassung der gegenwärtigen Kultur ist kaum möglich; sie würde wenigstens ein Mißverhältnis zwischen der heutigen Kultur und der geübten Erziehung zur Folge haben müssen. Die Erziehung muß sich daher „mit der modernen Kultur und ihrer Entwicklung, denn ohne dieselbe ist sie nicht zu verstehen, auseinandersetzen, will sie ein wirklich bestimmtes Ziel haben" (v. Salten a. a. O.); sie muß sich also nach der sozialen Seite die Beschränkung auflegen, daß sie sich in erster Linie mit der nationalen Erziehung beschäftigt und von da aus Richtlinien für die soziale Erziehung im allgemeinen gibt. Auch hinsichtlich der individuellen Seite muß sich die Erziehungslehre eine Beschränkung auferlegen; denn sie kann nicht das einzelne Individuum ins Auge fassen, sondern nur den Typus Mensch, und von hier aus Richtlinien für die individuelle Erziehung in ihren wichtigsten und häufigsten Erscheinungen geben.

Wentscher (a. a. O.) zieht auch die Erziehungsfragen in den Kreis seiner Betrachtungen; er verlegt den Schwerpunkt des Sittlichen in das Individuum; alles sittliche Leben ist für ihn im Grunde eine individuelle Angelegenheit der Einzelpersönlichkeit. „Individuell sind die Erlebnisse des Gewissens; individuell d. h. auf das Interesse des Einzelwesens zugeschnitten, sind alle Forderungen dieser Gewissens-Instanz; individuell, Sache des Einzelnen, ist vor allem der Wille und die Tat, an welche diese Forderungen sich richten". Aber durch die sittliche Betätigung kommt das Individuum in Beziehung zum Gemeinschaftsleben, zum nationalen Leben und zum Kulturleben; „wir unterscheiden daher innerhalb des Gesamtgebietes der sittlichen Interessen des Einzelwesens eine Sphäre des im engeren Sinne individuellen Lebens" von der Sphäre des historisch-„nationalen Lebens", sowie andererseits einer solchen des Kulturlebens eben dieses Einzelwesens". Die Aufgabe der Erziehung und Bildung ist es, „dem Zögling zur Begründung eines wahrhaft eigenen Wesens den Weg zu zeigen und zu ebnen und so ihm zur Freiheit zu verhelfen; die Erziehung zur Freiheit ist in dem vorweggenommenen freien Willen des Zöglings selbst begründet und gerechtfertigt" (Wentscher a. a. O.). Durch die erblich übertragene Wesensverwandtschaft sind die Eltern in erster Linie zur Erziehung befähigt; „nicht nur, daß sie allen Eigenschaften und Anlagen des Kindes ein auf eigener Erfahrung in reichem Maße begründetes Verständnis entgegenbringen werden: sie kennen vielmehr — auf Grund eben dieser reichen Erfahrung — zugleich auch die Widerstände, die Hindernisse und Gefahren, welche die Umgebungswelt diesen Wesenseigenheiten bei ihrem Hervortreten im allgemeinen entgegengestellt; sie wissen, wie die in ihrem Wesen enthaltenen Züge und Kräfte in der Berührung mit den gewöhnlichen Ereignissen des Lebens und den Wechselfällen des Schicksals sich zu bewähren pflegen, was sich aus ihnen möglicherweise machen läßt und wie man sie am besten etwa verwerten könnte" (Wentscher a. a. O.). Allein es liegt auch die Gefahr nahe, daß die Sonderanlagen des Zöglings durch die Eltern zu sehr berücksichtigt werden und der ganze Gesichtskreis der Erziehung von vornherein auf dieselben eingeschränkt wird, wodurch die anderen, für die spätere Betätigung des Zöglings nötigen Kräfte zu kurz kommen. Gemindert ist diese Gefahr

durch die erbliche Übertragung von beiden Seiten der Eltern und durch die beiderseitige Erziehung; noch mehr ist dies der Fall, wenn der Zögling mit Altersgenossen oder schon Gereifteren in Verkehr tritt. Dies ist besonders in der Schule der Fall; sie ergänzt die Familie in der Erziehung. Auch die Schulerziehung muß die Individualität berücksichtigen und an das eigene Wollen des Zöglings anknüpfen; „sie darf für das, was sie im letzten Grunde mitteilen will, im Zögling überall eigenstes, innerstes Interesse als ursprünglich vorhanden voraussetzen" (Wentscher a. a. O.) und ihm von da aus den Weg zur Herausbildung eines eigenen freien Wollens erschließen. „Die Erziehung will uns zur Erlangung einer eigenen Persönlichkeit verhelfen, uns in die Herrschaft einsetzen, zu der wir als zur Freiheit befähigte Wesen berufen sind; alles in uns soll eigene, freie Schöpfung unseres Ich sein oder wenigstens der eigenen freien Wahl dieses Ich seine Aufnahme in unser Wesen verdanken" (Wentscher a. a. O.). Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet muß die Erziehung „überall auf eine Revision der uns eingewöhnten Denk- und Vorstellungsweisen durch die eigene Einsicht hinarbeiten"; die Befreiung des Geistes von allen Schranken der Vorurteile und blinden Gewöhnungen ist das zu erstrebende Ziel. Um die Erreichung desselben dem Zögling möglich zu machen, muß die Erziehung ihm den reichen Schatz der Erfahrung der Menschheit zur Verfügung stellen, damit er imstande ist, seine eng begrenzte Erfahrung ergänzen zu können; sie hat ihn auch mit den Bedingungen, an denen Erfolg und Mißerfolg gebunden usw., bekannt zu machen. Auf dieser Grundlage muß die Erziehung des Willens sich aufbauen; sie muß allmählich in Selbsterziehung übergehen.

Die Selbsterziehung erwächst allmählich aus der Entwicklung durch andere; sie tritt selbständig auf mit dem Moment, „wo das Individuum mit Bewußtsein sich freimacht von der Autorität der Erzieher und es entschlossen mit eigenen Idealen der Persönlichkeitsgestaltung zu versuchen unternimmt. Die Herausarbeitung eigener Persönlichkeit, eigenen Charakters nach selbsterrungenen Idealen und die Festigung dieses Charakters in Grundsätzen als Richtlinien all unseres Einzelwollens: das wäre somit die sittliche Forderung, die der Selbsterziehung als letztes Ziel gestellt wäre" (Wentscher a. a. O.). Das ist allerdings ein Ziel, das nur durch lange, unausgesetzte Arbeit und unter ständiger Benutzung eines reichen Erfahrungsmaterials erreicht wird; dieses Erfahrungsmaterial müssen ihm der Verkehr mit den Menschen, Wissenschaft, Philosophie und Kunst liefern. Aber die Arbeit der Selbsterziehung und Persönlichkeitsgestaltung ist noch nicht vollendet, „wenn wir uns für bestimmte Ideale unserer Einsicht gemäß entschieden und ihnen entsprechende Grundsätze unseres künftigen Verhaltens erwählt haben; es bedarf vielmehr noch nachhaltiger Arbeit an uns selbst, um diese Grundsätze zu einer wirklichen Macht in uns erstarken zu lassen, auf die wir uns im kritischen Augenblick mit einiger Zuversicht verlassen können" (Wentscher a. a. O.). Diese Arbeit muß in nachhaltiger und umfassender Betätigung der einmal errungenen sittlichen Ideale und entschlossener Aufsuchung jeder von fern sich bietender Gelegenheit, unser Wollen in ihrem Sinne zur Geltung zu bringen, bestehen.

Hierzu bieten Familie und Beruf die nächste Gelegenheit und Veranlassung; in ihnen muß sich die Persönlichkeitsgestaltung durch Selbsterziehung und Betätigung vollziehen. Die Familie ist dazu berufen, die Pflegestätte der Lebens- und Menschheitsideale zu sein, in deren Verfolgung die zur Ehegemeinschaft Verbundenen zueinander gefunden; von

diesem Gesichtspunkte aus soll das Leben in ihr geregelt werden. Mit der Wahl des Lebensberufes ist die Entscheidung über die Gesamtrichtung weiterer Betätigung der Persönlichkeit gegeben; es ist damit ein oberstes Ziel aufgestellt, auf das hin eine Summe von Einzelbetätigungen planmäßig zusammenwirken sollen und zu dessen Erreichung alle Kräfte und Mittel verfügbar gemacht werden müssen, wodurch zugleich die Gelegenheit zu höchster Kraftentfaltung und Bewährung der Persönlichkeit geboten wird. Deshalb darf aber auch diese Persönlichkeit niemals völlig in der Berufsarbeit aufgehen, sich ganz in sie verlieren; sondern sie muß zugleich ein auch die anderen Sphären menschlichen Lebens umfassendes Eigenleben sich bewahren. In diesem Eigenleben muß sich im Laufe der Zeit eine feste Welt- und Lebensanschauung entwickeln; sie zeigt uns den Bereich, die Grenze und das Ziel des Einzellebens. Durch sie sollen wir uns zu einem „Wollen befähigt finden, das seinen Wert für uns unverlierbar in sich selbst trägt, unabhängig von der Dauerhaftigkeit seines objektiven Ertrags in der Erfahrungswelt, unabhängig auch von der Rücksicht auf die Dauer unseres eigenen Daseins in dieser Welt" (Wentscher). Von diesem Standpunkte aus muß die eudämonistische Welt- und Lebensauffassung abgewiesen werden, „welche das menschliche Streben auf Erlangung einer Glückseligkeit einstellen möchte, von der wir doch wissen, daß sie dauernd nicht genossen werden kann, und die, wenn man sie in ein Jenseits verlegt denkt, unsere Willensentschließungen von Glaubenssätzen abhängig macht, die den mannigfachsten Zweifeln ausgesetzt sind" (Wentscher a. a. O.). Das unbedingt Wertvolle, Idealische muß vielmehr von diesem Standpunkte aus betrachtet in der Betätigung echter Freiheit in der höchsten, uns immer erreichbaren Ausprägung bestehen; „das Gefühl der Befriedigung, das sich mit dem Bewußtsein der Bewährung höchster Freiheit in unserem Wollen notwendig verbindet, ist überall so geartet, daß es volles Genüge in sich selbst findet, keines weiteren Ertrages, keiner Belohnung erst bedarf, um in seinem unverlierbaren Werte unmittelbar empfunden zu werden" (Wentscher). Allerdings soll dieses freie Wollen sich im vollsten Umfange in Wirkungen auf die Außenwelt betätigen; es soll in kraftvollem Handanlegen überall wertvolle Arbeit leisten; aber der Wert solcher Betätigung soll immer in dem Anteil der Persönlichkeit daran, in einer Tat der Freiheit gesucht werden und in dem, was sie wiederum auf andere Persönlichkeiten innerlich wirken oder in ihnen fördern will, in dem gemeinsamen Aufstreben zu immer höherer Freiheit und Kraftentfaltung. Neben diesem Bewußtsein unserer Befähigung zu einem Wollen, das seinen Wert unverlierbar in sich selbst trägt, und eben dadurch den Menschen von den Schrecken der Endlichkeit freimachen kann, gibt der Gedanke, daß hinter der uns erscheinenden Erfahrungswirklichkeit eine höhere Welt steht, die, so unergründlich sie uns ihrem letzten Wesen nach immer bleiben mag, doch in dem, was sie uns ahnen läßt, dem in uns lebendigen höchsten Wertempfinden unendlich reiches Material zur Betätigung und Befriedigung. Diese Welt- und Lebensanschauung, die der sittlichen Betätigung zur Stütze dient, muß aber dem Einzelnen bloß als Sache freier, selbständiger Entscheidung nach eigener Einsicht und Überzeugung entgegentreten und nicht als autoritative Lehre, die man annehmen müsse.

Das Einzelwesen ist aber auch bei voller Ausbildung des Eigenlebens befähigt, sich über die Sphäre des individuellen Lebens hinaus Zwecke zu setzen, welche das Leben der historischen Gemeinschaft betreffen, in der sich sein Eigenleben abspielt; das liegt, wie die Geschichte lehrt,

in der menschlichen Natur begründet. „Wir haben ein tiefgehendes Interesse am Leben der Nation, ersinnen uns Ideale, denen dieses Leben in seiner Entwicklung zustreben sollte, und suchen womöglich Einfluß zu gewinnen auf den Gang der Dinge, um ihn im Sinne unserer Ideale zu lenken; so bietet die Sphäre des nationalen Lebens dem Einzelnen ein Feld der Betätigung, wie es dem immer weiter ausgreifenden, immer umfassendere Zwecke aufsuchenden, freien sittlichen Wollen im höchsten Maße willkommen sein muß" (Wentscher a. a. O.). Die Gemeinschaft, die Nation, besteht immer nur aus Einzelwesen; ihr Leben ist nur eine Zusammenfassung gewisser Regungen und Bestrebungen, die in diesen Einzelwesen sich abspielen, das Endergebnis aus dem Zusammenwirken und Ineinandergreifen dieser Bestrebungen. Das Recht des Staates gegenüber den Einzelwesen soll daher nichts anderes sein als eine Festlegung von Institutionen, wie sie gerade das Freiheitsinteresse dieser Einzelnen erfordert; dasselbe gilt auch von der Sitte und der öffentlichen Meinung, die sich im Laufe der Zeit im Gemeinschaftsleben ausbilden und die als Lebensnormen mit autoritativer Gewalt auftreten. In dieser Einordnung des Einzelnen in das Gemeinschaftsleben spielt die Erziehung eine große Rolle; durch sie muß dafür gesorgt werden, daß wahre Freiheit und die mit ihr notwendig verbundene Selbstzucht zum Allgemeingut aller werde. Es ist Aufgabe des Staates, dafür zu sorgen, daß durch die Erziehung diese Aufgabe erfüllt und so das Einzelwesen befähigt wird, an dem nationalen Leben, dem er das Material zur Gestaltung seiner höchsten Lebensideale entnimmt, mit einem eigenen Wollen und Gestalten, soviel das nur irgend erreichbar ist, teilzunehmen. Neben dem Staate steht in den meisten Ländern als eine zweite Art von Gemeinschaftsorganisation die Kirche; sie hat sich nicht dieselben, aber ähnliche Aufgaben wie der Staat gesetzt. Der Staat „sollte uns in seiner idealen Gestalt der Träger des nationalen Lebens sein, so daß das Leben in ihm, die Zugehörigkeit zu ihm der Einzelpersönlichkeit eben in der Anteilnahme an diesem nationalen Leben eine unbegrenzte Sphäre zur Betätigung freien Wollens entschließen sollte; in diesem politisch-nationalen Leben sollte zugleich die gesammelte Kraft des Volkes zur Geltung gelangen, um jenem ethischen Zwecke im vollsten Umfange dienen zu können" (Wentscher a. a. O.). Um diese Aufgabe lösen zu können, bedarf der Staat der vollsten Teilnahme aller seiner Glieder; dafür muß die Verfassung Sorge tragen. Die Kirche will auch das sittliche Streben der Persönlichkeit fördern; sie muß dies aber durch die Förderung des individuellen Lebens tun. Es war ein schweres Verhängnis für das Christentum, als es zur staatlichen Religion erhoben wurde, denn dadurch wurde es in Beziehung zum politischen Leben gebracht, die unheilvoll für die Kirche und für den Staat war. Die Macht der Kirche beruht auf einem eudämonistischen und einem abergläubischen Moment; auf dem ersteren ist der Glaube an eine jenseitige Belohnung resp. Bestrafung, auf dem letzteren der an das Erlangen des Wohlgefallen Gottes durch Erfüllen äußerer Formeln geknüpft. Die Überwindung beider Momente ist nur durch fortschreitende Vertiefung und Klärung der Bildung möglich; das Kampffeld zwischen Staat und Kirche wird daher die Schule sein. Der Staat aber muß diesen Kampf führen, wenn er seine Aufgabe dem Individuum gegenüber erfüllen will; denn der Glaube an die genannten Momente hindert den Menschen, den Weg zur sittlichen Freiheit zu betreten. Denn diese sittliche Freiheit, die Grundbedingung der echten Sittlichkeit, muß freie Tat der Persönlichkeit sein; sie muß in Übereinstimmung stehen mit der eigenen Einsicht und den

eigenen höchsten Idealen der Persönlichkeit. Diese sittliche Freiheit im Einzelnen herbeizuführen muß auch Aufgabe der Kirche sein; „auch sie muß überall bestrebt bleiben, dem Menschen zur Freiheit emporzuhelfen, nicht aber ihn bei einer seinem empirisch unfreien Wesen angehörenden Leidenschaft, der ängstlichen Sorge um seine Seligkeit, zu fassen und mit Hilfe supranaturalistischer Momente der Religion gerade dieser inneren Unfreiheit noch Vorschub zu leisten" (Wentscher a. a. O.).

Es sind verschiedenartige Faktoren, welche an der Entwicklung des nationalen Geisteslebens teils mittelbar, teils unmittelbar, beteiligt sind; für die weitere Ausbreitung der durch sie gewonnenen oder vervollkommneten nationalen Kulturgüter und die Übertragung derselben auf die nachkommenden Generationen hat das Erziehungs- und Bildungswesen zu sorgen. Denn soll die Gesamtentwicklung des Geisteslebens immer auf der Höhe bleiben oder, wenn möglich, noch emporsteigen, so bedarf es des immer bewußteren Herausarbeitens der großen Richtlinien und der konsequenten Einstellung aller organisatorischen Bestrebungen auf diesem Gebiete auf den entscheidenden Punkt; das hat das nationale Bildungs- und Schulwesen zu besorgen. Es hat das Material der eigentlichen Bildung, die Kulturgüter, dem nachkommenden Geschlechte zu übermitteln; diese Kulturgüter lassen sich als Güter und Ideale des nationalen Lebens, als humanistische Kulturgüter, von denen des Kulturlebens der Menschheit, als realistische, unterscheiden. Mit Rücksicht auf das oberste Ziel der Erziehung muß die realistische Bildung im Dienst der humanistischen stehen; sie kann immer nur als Mittel zum Zweck angesehen werden. Aber anderseits muß auch wieder betont werden, daß die humanistische Bildung der realistischen nicht entbehren kann; „so wertvoll die Erweiterung des Blickes über die Ideale möglichen freien Wollens und eigener Persönlichkeits- und Lebensgestaltung, wie sie das nationale Leben bietet, ohne Frage auch ist: das alles würde doch recht unfruchtbar bleiben, wenn nicht zugleich in angemessenem Verhältnis auch die Kraft der Wirkungsfähigkeit des Wollens erhöht und erweitert würde" (Wentscher a. a. O.). Als Grundstock der Bildung, in welche die Schule einführen soll, muß aber die Erschließung der Güter des nationalen Lebens zu gelten haben; vor allen Dingen muß diese die Idealschöpfungen des nationalen Geisteslebens umfassen. Als wünschenswert erweist sich eine Vergleichung mit dem Geistesleben anderer, insbesondere der näherstehenden Nationen; „nicht nur, daß so das Charakteristische in den Lebensbetätigungen der eigenen Nation schärfer hervortreten, in seiner Bedeutsamkeit und seinem Werte besser wird gewürdigt werden; auch die Aneignung der dieses Geistesleben durchziehenden Idealbestrebungen wird erst dann eine vollendete, freie sein können, wenn sie aus dem vergleichenden Überblick über mehrere und mannigfaltigere Nationalideale hervorgeht, wenn sie also auf gegenseitiger Abwägung der Vorzüge aller und freier Wahl zwischen ihnen beruht" (Wentscher a. a. O.). Seit unseren Klassikern haben wir ein eigenes nationales Geistesleben, das das antike, soweit es möglich war, in sich aufgesogen hat, und das infolgedessen den Vergleich mit der Antike auch nicht zu scheuen braucht; „und gewiß würde es noch freier und kraftvoller emporblühen, wenn nicht gerade die Befähigtsten solange Jahre hindurch gar so einseitig mit den Schwierigkeiten der alten Sprachen beschäftigt und dadurch naturgemäß der Vertiefung in die geistige Schatzkammer des eigenen Volkslebens mehr, als gut ist, entzogen würden" (Wentscher a. a. O.).

Wenn die Erziehung die Aufgabe hat, das Kind zu einer solchen sitt-

lichen Persönlichkeit heranzubilden, die sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit mit Erfolg beteiligen kann, so muß die Schule, welcher gerade die Lösung dieses Teiles der Erziehungsaufgabe zufällt, bei ihrer Gliederung darauf Rücksicht nehmen; denn da die Kulturarbeit verschieden ist, sich in getrennten Berufen vollzieht, so muß schon die Schulerziehung diese Verschiedenheit bis zu einem gewissen Grade im Auge haben, ohne jedoch zur Berufsschule zu werden. „Die Teilnahme an der Kulturarbeit hat aber in jedem Berufe die allgemeine oder besser die allgemein-menschliche Bildung zur ersten Voraussetzung, sonst würde die Kulturarbeit in Brüche und Stücke gehen, in einzelne Arbeitsmassen, die in keiner Beziehung zueinander ständen" (v. Salten a. a. O.); mit dieser allgemein-menschlichen Bildung in nationaler Form und möglichst individueller Gestaltung hat es die Schule zu tun. Im großen und ganzen kann man die Kulturarbeit resp. die ihr dienenden Berufe in kulturschaffende und in kulturbedingende einteilen. „Die kulturschaffende Tätigkeit besteht zunächst in der Erzeugung, Förderung und Erhaltung der geistigen und ferner der materiellen Güter, sofern letztere wirklich Fortschritte bedeuten; für sie ist eine Bildung mit mehr oder weniger tiefgehender wissenschaftlicher Grundlage nötig. Die kulturbedingende Tätigkeit umfaßt alle Berufe, die die Ausübung und Erhaltung der äußeren Kulturbedingungen, der materiellen Güter und der Formen des Verkehrs pflegen, ohne höhere Gesichtspunkte einer selbständigen Förderung; für sie muß die allgemeine Bildung eine praktische Richtung haben, ohne jedoch die wissenschaftliche Grundlage ganz entbehren zu können. „Alle diese Schulen aber sollen neben ihrem besonderen Lehrplane die sittliche Erziehung und die Erziehung zum Allgemeinmenschlichen im Auge haben; sie sind also dadurch vor den allgemeinen Fachschulen ausgezeichnet" (v. Salten a. a. O.). Es wäre jedoch nicht rätlich, auf die Berufsbildung in der Erziehungsschule — im Gegensatze zur Fachschule — gar keine Rücksicht zu nehmen; eine allgemein-menschliche Bildung im wirklichen Sinne des Wortes gibt es nicht mehr.

II. Literatur.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. **W. Rein**, Prof., **Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.** 2. Aufl. 2. Bd., 2. Hälfte; S. 481—999. 3. Bd., 967 S. Langensalza 1904 u. 1905. H. Beyer & Söhne.

Das Erscheinen der verschiedenen Bände geht wohl langsam vorwärts; dabei muß aber beachtet werden, daß die einzelnen Abhandlungen nicht bloß durchgesehen, sondern unter Berücksichtigung der neuesten Literatur, zum Teil wenigstens, völlig neu bearbeitet oder überarbeitet worden sind. Eine große Anzahl von Gelehrten und Schulmännern hat sich zu gemeinsamer Arbeit vereinigt. Daß man dabei von der einheitlichen Bearbeitung der einzelnen Abhandlungen absehen muß, ist klar; dafür sind sie aber um so gründlicher, wenn auch manchmal eine kürzere Fassung vorzuziehen wäre. Die zweite Hälfte des zweiten Bandes beginnt mit Erholung und endigt mit Franziskaner; der dritte Band beginnt mit französischer Unterricht und endigt mit Handelshochschulen. Das Werk ist, nachdem die große Enzyklopädie von Schmid als veraltet angesehen werden muß, einzig. in seiner Art.

2. **Dr. J. Loos, Landesschulinspektor, Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern herausgeg. I. Bd. 1071 S. 225 Abbild. und 9 Beilagen. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 15 M.**

Dem vorliegenden Werke liegt das von G. A. Lindner bearbeitete und in 4 Auflagen erschienene „Enzyklopädische Handbuch der Erziehung" zugrunde; die Neubearbeitung hatte anfangs H. Schiller übernommen, der jedoch durch den Tod aus der Arbeit herausgerissen wurde. Der jetzige Herausgeber hat auf dieser Grundlage und im Verein mit namhaften Gelehrten und Schulmännern ein völlig neues Werk geschaffen, das den dermaligen Stand der Pädagogik und des Erziehungs- und Bildungswesens im weitesten Sinne des Wortes und unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Verhältnisse zur Darstellung bringen soll. Daß die einzelnen Abhandlungen eines solchen Werkes von verschiedener Güte sind, liegt in der Natur der Sache; nicht jeder Verfasser steht vollständig über seinem Stoff und kennt die vorhandene Literatur, aber bei den meisten ist es der Fall. Der vorliegende I. Band behandelt die Abhandlungen A—L; der II. Band soll den Schluß bringen. Die Verfasser haben sich im allgemeinen bemüht, Weitschweifigkeiten zu vermeiden und sich auf die Darstellung des Wesentlichen zu beschränken.

3. **H. Scherer, Schulrat, Die Pädagogik in ihrer Entwickelung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens. Bd. II in 3 Abteilungen: 416, 288 und 300 S. Leipzig 1907, Fr. Brandstetter. 14,80 M., geb. 16,60 M.**

In der Zeit, die zwischen dem Erscheinen des ersten Bandes (1897) und dem des zweiten liegt, hat sich die Notwendigkeit der historisch-genetischen Auffassung und Darstellung der Pädagogik noch mehr wie vorher erwiesen; denn ohne dieselbe ist ein Verständnis der heute auftretenden pädagogischen Theorien und Forderungen und eine Kritik derselben bezüglich ihrer Richtigkeit und Berechtigung nicht möglich. Für eine solche Auffassung ist aber in erster Linie die Kenntnis des Kultur- und Geisteslebens nötig, aus dem die Pädagogik als Wissenschaft herausgewachsen ist; sodann muß eine Darstellung der verschiedenen pädagogischen Systeme folgen; und endlich muß die auf diesen wieder aufgebaute empirische Pädagogik zur Darstellung kommen, die zur Pädagogik als Kunsttechnik hinüberführt. Nach diesen Gesichtspunkten ist der vorliegende zweite Band gegliedert, der sich mit der Entwicklung der „Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben" beschäftigt; in der 1. Abteilung kommt die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens, in der 2. die der wissenschaftlichen und in der 3. die der empirischen Pädagogik zur Darstellung. Obwohl dieser Band sich an den ersten Band anschließt, so kann er doch auch als selbständiges Werk betrachtet werden; deshalb ist in der Einleitung eine Orientierung über den Stand der Pädagogik als Wissenschaft in der Zeit gegeben, in welcher die mit Pestalozzi beginnende Periode in der Entwicklung der Pädagogik einsetzt. Das beigegebene Inhaltsverzeichnis nebst dem Register sollen das Buch zugleich zu einem Nachschlagebuch machen; sie ermöglichen es auch, die Entwicklung einzelner Teile der Pädagogik zu verfolgen. Die Erklärung philosophischer Ausdrücke soll denjenigen Lesern eine Handreichung bieten, denen diese Ausdrücke noch nicht geläufig sind. Das Verzeichnis der Literatur gibt die Werke an, die dem Verfasser neben den im Text genannten Original-

schriften bei der Bearbeitung des Buches als Quellen gedient haben. Ein gelehrtes Werk wollte der Verfasser nicht schreiben; deshalb hat er auch auf die Zufügung des die Lesbarkeit störenden und das Buch verteuernden gelehrten Apparats verzichtet. (I, S. 6 ff.)

4. Dr. **M. Heinze**, Prof., **Friedrich Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie.** III. Teil. 442 S. IV. Teil, 10. Aufl. 704 S. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. 12 M.

Der III. Band des vorliegendes Werkes, das auf dem Gebiete der Geschichte der Philosophie einzig in seiner Art ist, behandelt die Philosophie der Neuzeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts; sie beginnt mit der Erneuerung des Platonismus und endigt mit Kant. Im IV. Band kommt die Philosophie von Kant bis zur Gegenwart zur Darstellung. In dem Werke wird eine übersichtliche, aber sehr ausführliche Darstellung der Geschichte der Philosophie gegeben, in welcher das Wesentliche scharf hervorgehoben wird; durch eine eingehende Angabe der Literatur wird es möglich gemacht, sich mit einzelnen Teilen eingehend zu beschäftigen. Jedem Bande ist ein Philosophen- und Literatoren-Register beigegeben; dadurch wird das Buch auch zugleich zu einem Nachschlagebuch.

5. Dr. **Cay v. Brockdorff**, **Die Geschichte der Philosophie und das Problem ihrer Begreiflichkeit.** 98 S. Hildesheim 1906, A. Lax. 3 M.

Das Buch ist zur Einführung in das Studium der Geschichte der Philosophie, jedoch nicht für Anfänger, geeignet; es behandelt das Problem der Auslegung der einzelnen großen Denker, das Problem des notwendigen Zusammenhanges in der Geschichte der Philosophie, die antike Philosophie als Grundlage des Verständnisses der neueren, das Verständnis für verschleppte Irrtümer durch Einblick in die Erniedrigung der Philosophie unter dem Priestertum, die Grundlegung der modernen Naturwissenschaft, erläutert das Begreifen der universellen Wechselwirkung, das Problem der Geisteswissenschaften und das Wesen der Seele, das Problem der Erkenntnis und ihrer Begrifflichkeit.

6. Dr. **J. W. Camerer**, **Philosophie und Naturwissenschaft.** 158 S. Stuttgart 1906, Franckhsche Verlagshandlung. 2 M.

Im ersten Teile gibt der Verfasser eine Geschichte der Philosophie für Naturforscher, d. h. er hebt aus der Geschichte der Philosophie diejenigen Tatsachen hervor, welche für den Naturforscher besonderen Wert haben; im zweiten Teile bespricht er das Seelenleben des Menschen im Lichte der heutigen Naturwissenschaft; im dritten Teile kommt eine Übersicht über die Lehre von Stoff und Kraft in ihrer jetzigen Entwicklung zur Darstellung. So bietet die Schrift eine Einleitung in die Philosophie der Gegenwart in volkstümlicher Darstellung. (I, 26.)

7. **G. Schneider**, **Platos Philosophie in ihren wesentlichen Zügen durch ausgewählte Abschnitte aus seinen Schriften dargestellt.** 201 S. Stuttgart 1906, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Durch ausgewählte Abschnitte aus den Werken Platos sucht der Verfasser eine zusammenhängende Kenntnis von Platos Lehre zu vermitteln; zu diesem Zwecke gibt er in der Einleitung eine kurze und übersichtliche Darstellung der Entwicklung der griechischen Philosophie vor Plato und stellt die Quintessenz der Platonischen Lehre in ihrem inneren Zusammenhange anschaulich dar.

8. **Fr. Manthner**, Aristoteles. 71 S. Berlin, Bard, Marquardt & Co. Geb. 1,50 M.

Der Verfasser betrachtet die Philosophie des Aristoteles vom kritischen Standpunkte, besonders in ihrem rein wissenschaftlichen Teile; auch wer nicht dieser verurteilenden Kritik zustimmen kann, wird für seine Beurteilung des Aristoteles einen großen Gewinn aus der Lektüre des Buches ziehen.

9. **Ernst und August Horneffer**, Das klassische Ideal. 328 S. Leipzig 1906, J. Zeitler. 7,50 M.

Die Reden und Aufsätze der beiden Verfasser, die in einem Bande vereinigt sind, sollen der Bildung der Gegenwart dienen; sie gehen von der Überzeugung aus, daß eine Erneuerung der deutschen Bildung sich vollzieht, in welcher das klassische Ideal eine Stelle finden, aber anders vermittelt werden muß wie seither. Die Verfasser glauben, „daß die Wirkung des griechischen Geistes eine noch tiefere werden wird als früher", und daß es „auch in Religion und Moral vorbildlich werden und so die deutsche Kultur zu einer Einheitlichkeit führen möge, die ihr bis jetzt gefehlt hat". Nicht alle Leser werden dieser Auffassung der Verfasser und besonders auch derjenigen des Christentums zustimmen; dennoch enthält das Buch sehr beachtenswerte Gedanken.

10. **Lothar Brieger-Wasservogel**, Aus der Gedankenwelt großer Geister. Stuttgart, R. Lutz.

Der Umfang des Bildungsstoffes wächst immer mehr; auch dem Fleißigsten ist es nicht möglich, ihn einigermaßen zu beherrschen. Daher zeigt sich hier in der Beschränkung der Meister! Und dies rechtfertigt auch die vorliegende Sammlung von Auswahlbänden „aus der Gedankenwelt großer Geister". Es sind niedliche Bändchen in schöner Ausstattung, die uns hier vorliegen; in jedem derselben wird als Einführung eine Biographie und Charakteristik des betreffenden großen Geistes geboten, dann folgt eine sorgfältige und planmäßige Auswahl aus den Schriften desselben. Den Reigen eröffnet Voltaire, bearbeitet von Dr. K. Schirmacher (362 S., 2,50 M.); in der Einleitung gibt der Bearbeiter zunächst einen Überblick über die politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen und kirchlichen Verhältnisse zu Voltaires Zeit, zur Zeit der absoluten Königsherrschaft; denn nur von diesem Hintergrunde aus sind die hierauf folgende Lebensbeschreibung und die Auswahl aus seinen Schriften, nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, zu verstehen. In dieser Auswahl ist das Ergebnis von Voltaires Lebensarbeit, die religiöse Denkfreiheit und Duldung, niedergelegt; sie sichern seinen Einfluß auf die fernste Nachwelt. Daneben aber hat er noch wertvolle Gedanken über Philosophie, Naturwissenschaft, Geschichte, Literatur usw. ausgesprochen; auch von ihnen bietet der mit einem Register versehene Band eine Auswahl. Im 2. Bändchen wird uns Lessing, bearbeitet von Dr. Kappstein, geboten (295 S., 2,50 M.); nach einer Einleitung (Lessings Persönlichkeit und seine Schriften) bietet uns der Bearbeiter eine Auswahl aus Lessings Schriften über „Religion und Theologie", einschließlich des „Nathan", aus „Geschichte und Kritik des Theaters", aus „Bildnerei und Poesie", aus der „lehrhaften Dichtung" (Epigramm, Fabel), aus „Charakteristiken", einschließlich „Minna von Barnhelm", aus „Lebensweisheit und Weltanschauung" und endlich einiges über Lessings „persönliche Eigenart"; ein Register erleichtert das Nachschlagen. Band III beschäftigt sich mit dem bekannten Amerikaner Emerson, bearbeitet

von Dr. E. Frudell (280 S., 2,50 M.), der eine kurze Lebensbeschreibung dem Bande vorausschickt; die wahre Lebensgeschichte dieses Philosophen ist jedoch in den Tagebüchern desselben enthalten, die eine Fülle von Belehrung, Trost und Anregung enthalten. Aus ihnen werden im 2. Teil des Buches die wertvollsten Teile dargeboten; sie sind nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet und mit Überschriften versehen, die den wesentlichen Inhalt der einzelnen Aphorismengruppen ungefähr bezeichnen. Denn da Emerson seine Essays und Reden aus Tagebuchnotizen zusammenstellte, so sind in den im vorliegenden Buche enthaltenen Abschnitten die verschiedenartigsten Betrachtungen und Beobachtungen tagebuchartig aneinandergereiht; ihr Inhalt erfrischt, denn er stammt aus der Natur und dem Gemüte. Dem Bande ist ein Register beigegeben. Band IV, bearbeitet von Gg. Lasson, gibt in der Einleitung eine Charakteristik von Hegel und seiner Philosophie, und dann einen Überblick über seine Gedankenwelt in Auszügen aus seinen Werken (300 S., 2,50 M.); auch ihm ist ein Register beigegeben.

11. **H. Stephan**, Herders Philosophie. 309 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Neben Schiller (Kühnemann, Schillers philosophische Schriften und Gedichte) und Goethe (Heynacher, Goethes Philosophie) stellt die Verlagsbuchhandlung nun auch Herder; wir können das nur freudigst begrüßen, mag auch die strenge Kritik noch manches an diesen Bearbeitungen auszusetzen haben. Wenn nur einmal unsere klassisch gebildete Welt diese Bücher studieren würde, dann würde sie auch schon weitergehen; dem Volksschullehrer raten wir es dringend. Wer sich mit der Entwicklung der Welt- und Lebensanschauungen im 18. und 19. Jahrhundert eingehend bekannt machen will, darf an Herder nicht vorübergehen. In der Einleitung stellt der Verfasser kurz die Bedeutung von Herders Philosophie und deren Entwicklung und das Verhältnis Herders zu Kant dar und gibt die wichtigsten Werke über Herder und seine Philosophie an; sodann gibt er eine Auswahl aus seinen Schriften, und zwar bezüglich der Grundlagen von Herders Philosophie, seiner Geschichte und seiner Religionsphilosophie; endlich sind dem Buche noch Erläuterungen und ein Verzeichnis der Namen, Begriffe und Sachen beigegeben.

12. **K. Vorländer**, Kant, Schiller, Goethe. 294 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 5 M.

In einer Reihe von Abhandlungen, die bereits einzeln erschienen, aber an der Hand der Ergebnisse der neueren Forschungen überarbeitet worden sind, werden die Beziehungen von Schiller und Goethe zu Kant eingehend dargelegt. Im ersten Teil sind Schiller und Kant Gegenstand der Betrachtung; in der ersten Abhandlung kommt Schillers Entwicklung im Verhältnis zu Kant, in der zweiten und dritten das Verhältnis von Schillers Ethik zu derjenigen Kants zur Darstellung. Im zweiten Teil wird Goethes philosophische Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Kant dargestellt. Das Buch bildet eine wertvolle Ergänzung zu den Schriften von Kühnemann (Schillers Philosophie usw.) und Heynacher (Goethes Philosophie) und verdient volle Beachtung.

13. **G. Uphues**, Prof., Kant und seine Vorgänger. Was wir von ihnen lernen können. 336 S. Leipzig, M. Heinsius Nachf. 6,50 M.

Der Verfasser legt dar, wie Kant von seinen Vorgängern her zu verstehen und in welcher Hinsicht er zu berichtigen und zu ergänzen ist;

dieser Berichtigung und Ergänzung ist das Buch hauptsächlich gewidmet; in diese Darlegungen ist auch eine übersichtliche Darstellung des Systems der Kantschen Philosophie eingeschlossen, an welche sich die kritischen Erörterungen, Berichtigungen und Ergänzungen anschließen.

14. Dr. **H. Romundt**, Der Professorenkant. 126 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 2,40 M.

Dr. Romundt hat in mehreren Schriften versucht, Kants gesamte Vernunftkritik in neuer Form darzustellen und so dem Verständnis näher zu bringen; mit der vorliegenden Schrift bringt er diesen Versuch zum Abschluß.

15. **Sg. Simmel**, Kant und Goethe. 71 S. mit 13 Abbild. Berlin 1906, Bard, Marquardt & Co. Geb. 1,50 M.

Das fein ausgestattete Bändchen enthält eine geistreiche Erörterung über die Welt- und Lebensanschauungen von Kant und Goethe und deren Beziehungen zueinander.

16. Dr. **O. Siebert**, A. Schopenhauer. Sein philosophisches System nach dem Hauptwerk: „Die Welt als Wille und Vorstellung" vorgeführt. 182 S. Stuttgart 1906, Greiner & Pfeiffer. Geb. 2,50 M.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Herausgeber eine leicht faßliche Darstellung von Schopenhauers Philosophie an der Hand des Hauptwerkes „Die Welt als Wille und Vorstellung", indem er den Inhalt vielfach zusammengedrängt und umschrieben, in allen charakteristischen Stellen aber wörtlich wiedergibt.

17. Dr. **E. O. Flink**, Schopenhauers Seelenwanderungslehre und ihre Quellen. 104 S. Bern 1906, Scheitlin, Spring & Co. 1,50 M.

Die Schrift bespricht die Quellen der Schopenhauerschen Seelenwanderungslehre, stellt dieselbe dann dar und gibt endlich eine Kritik derselben.

18. Dr. **E. Lehmann**, Die intellektuelle Anschauung bei Schopenhauer. 38 S. Bern 1906, Scheitlin, Spring & Co. 1 M.

Der Gegenstand wird vom Verfasser dargestellt und kritisch beleuchtet; voran geht der Erörterung eine historische Übersicht.

19. **E. Lichtenberger**, Prof., Heinrich Heine als Denker. 312 S. Dresden 1906, E. Reißner. 5 M.

Von keinem Philosophen und Dichter kann man mit Schiller mit so viel Recht sagen: Von der Parteien Haß und Gunst usw. als von Heine; man braucht hier nur auf das neuste Werk über Heine von Adolf Bartels hinzuweisen. „Selbst die, welche seinem Dichtergenius huldigen und ohne Umschweife anerkennen, daß er einer der interessantesten Charakterköpfe der deutschen, ja der Weltliteratur war, verurteilen den Menschen Heine mehr oder weniger streng."

20. Dr. **B. Münz**, Friedrich Hebbel als Denker. 119 S. Wien 1906, W. Braumüller. 2 M.

Obwohl Hebbel bei seinen philosophischen Studien nicht methodisch zu Werke ging und nicht den Weg des systematischen Studiums wandelte, so müssen wir doch über die Selbständigkeit seiner philosophischen Ansichten, seiner Welt- und Lebensanschauung staunen; er hat sie weniger durch exaktes Denken als durch Intuition gewonnen. Er hat sie infolgedessen auch nicht systematisch entwickelt und dargestellt; der Verfasser des vorliegenden Buches aber hat die diesbezüglichen Äußerungen aus seinen

Werken, Briefen und Tagebüchern zusammengestellt und geordnet. Im ersten Teile erörtert er Hebbels Verhältnis zur Metaphysik; im zweiten Teil gibt er eine Darstellung von Hebbels Ästhetik.

21. Dr. **Br. Wille**, Darwins Weltanschauung von ihm selbst dargestellt. 219 S. Heilbronn 1906, E. Salzer. 2 M.

Das vorliegende Buch ist der 1. Band einer Sammlung von Schriften, welche „die Führer der geistigen Strömungen der Gegenwart" zur Darstellung bringen und mit den Schriften der Denker und den Ideen derselben, die auf unsere moderne und religiöse Weltanschauung Einfluß gewonnen haben, bekannt machen soll. Es ist eingeleitet von Dr. B. Wille, der aus Darwins Schriften den Stoff gesammelt und ihn dann zu einem einheitlichen Ganzen zusammengestellt hat, so daß in demselben Darwins wesentliche Ideen, seine Weltanschauung, zur Darstellung kommt; charakteristische Abschnitte aus seinen Briefen und Büchern sind logisch zu einer Einheit zusammengefügt, die das Wesen des Darwinismus wiedergibt. Nach einer Einleitung ist der Stoff in folgende Abschnitte geteilt: 1. Religiöse Weltanschauung; 2. Die Entstehung der Arten; 3. Die Abstammung der Menschen; 4. Anfänge des geistigen Lebens; 5. Sittliche Kultur. (I, 22.)

22. **J. E. v. Grotthuß**, Bücher der Weisheit und Schönheit. Stuttgart 1906, Greiner & Pfeiffer. Geb. je 2,50 M.

Von dieser Sammlung sind im verflossenen Jahre von der III. Serie eine Anzahl Bände erschienen, die sich denen der I. und II. Serie ebenbürtig an die Seite stellen; wir haben einzelne davon schon besprochen. Unter ihnen befindet sich auch eine Auswahl aus den Schriften von „Darwin", welche P. Seliger veranstaltet und mit einer Einleitung versehen hat (213 S., gebd. 2,50 M.). Das Hauptgewicht hat er auf die beiden grundlegenden Werke: „Die Entstehung der Arten" und „Die Abstammung des Menschen" gelegt; dieser Auswahl schließt sich noch eine aus Darwins übrigen Schriften an. Die Anordnung des ausgewählten Stoffes ist so getroffen, daß eine fortlaufende Darstellung des Gesamtinhaltes der Werke gegeben wurde, teils mit den Werken Darwins selbst, teils in zusammenfassenden Analysen ganzer Kapitel oder einzelner Abschnitte. (I, 22.)

23. **A. Horneffer**, Nietzsche als Moralist und Schriftsteller. 106 S. Jena 1906, E. Diederichs. 2,50 M.

Daß Nietzsche nicht leicht zu beurteilen ist, zeigt die große Zahl der Werke über ihn; fast jedes sucht ihn von einer neuen Seite zu erfassen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift, der auf dem Gebiete der Nietzscheforschung bereits einen Namen hat, bringt hier eine Anzahl Abhandlungen über Nietzsche als Moralist und Schriftsteller, die geeignet sind, dazu beizutragen, Nietzsche wirklich und ganz kennen zu lernen.

24. Dr. **E. Schäfer**, Prof., Fr. E. v. Rochow; ein Bild seines Lebens und Wirkens. 100 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 1,50 M.

„Die bisherige Literatur über F. E. von Rochow läßt eine kritisch gearbeitete Biographie durchaus vermissen und krankt außerdem an einer gewissen Einseitigkeit, indem sie über dem Pädagogischen die vielseitig humanitär-national-ökonomische Tätigkeit Rochows fast völlig außer acht läßt"; daher hat der Verfasser versucht, in beiden Beziehungen auf Grund neuer Quellen Neues zu bringen. (I, S. 8/10.)

25. **P. Natorp**, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 1. Abteilung: Historisches. 510 S. Stuttgart 1907, Fr. Frommanns Verlag. 8,50 M.

Einzelne der hier zusammengestellten Abhandlungen sind bereits gesondert erschienen; andere sind neu. Eingehend sind Pestalozzi, Kant und Herbart nach ihren philosophischen und pädagogischen Anschauungen an sich und in ihren Beziehungen zueinander behandelt; die Kritik setzt besonders bei Herbart scharf ein, besonders in den „neuen Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre". (I, 10/14.)

26. **L. Richter**, A. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 7. verm. Aufl. 396 S. Frankfurt a. M. 1906, M. Diesterweg. 3 M.

Nur der 1. Band von Diesterwegs Wegweiser liegt hier vor; er enthält das Wesentliche von Diesterwegs pädagogischen Ansichten. Die neue Auflage ist hinsichtlich des Textes unverändert geblieben; der literarische Teil ist dagegen durch Anführung einiger neuerer Werke vermehrt worden, kann aber trotzdem nicht den Anspruch erheben, einen Überblick über die Strömungen und Bewegungen auf dem Gebiete der Pädagogik zu geben.

27. Dr. **E. Weber**, Die pädagogischen Gedanken Nietzsches. 169 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. Geb. 2,50 M.

Die pädagogischen Gedanken Nietzsches sind in sachkundiger Weise im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung dargestellt und kritisch betrachtet; wenn auch Nietzsche nicht zu den zünftigen Pädagogen gerechnet werden kann, so enthalten seine Schriften doch eine Fülle ganz eigenartiger Gedanken über pädagogische Probleme, die sehr der Beachtung verdienen. Es ist daher zu begrüßen, daß Dr. Weber sie zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen und so weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat; er hat sie aber auch gesichtet und einer kritischen Betrachtung unterzogen. (I, 14/21.)

28. **Otto Fischer**, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis. 4. Aufl. bearbeitet von R. Schulz. 226 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 3 M.

29. **R. Schulz**, Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen des neunzehnten Jahrhunderts. 296 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann, 3,50 M.

Die beiden Bücher sollen dem Examinanden bei der Vorbereitung Handreichung bieten; sie können dies mit Erfolg tun, wenn an der Hand eines umfang- und inhaltreichen Werkes der Geschichte der Pädagogik und einzelner Quellenschriften ein eingehendes Studium vorhergegangen ist. Ist das nicht der Fall, so hat das Durcharbeiten der vorliegenden Bücher keinen Wert. Die Verfasser geben genaue Gliederungen des Inhaltes der wichtigsten pädagogischen Schriften und eine zusammenhängende gedrängte und übersichtliche Darstellung ihrer Kerngedanken, welcher auch kritische Beurteilungen beigegeben sind. Im einzelnen kann man Ausstellungen an dem Buche machen, besonders bezüglich der Auswahl des Stoffes und der kritischen Betrachtungen, die oft recht einseitig vom kirchlichen Standpunkte geschehen.

30. **A. Weiß**, Prof., Quellenbuch für den Unterricht in der Pädagogik an österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 192 S. 26 Abbildungen. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 M.

Das vorliegende Quellenbuch soll nicht bloß den Unterricht in der historischen Pädagogik, sondern den in der Pädagogik überhaupt unter-

stützen; es sollen also aus ihm auch im Anschluß an die Erziehungs- und Unterrichtslehre entsprechende Kapitel gelesen werden, was durch das beigeschlossene Sachverzeichnis erleichtert werden soll. Den einzelnen Quellenstücken sind literarische Notizen beigefügt. In einem Quellenbuche für „österreichische Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten" sollte auch Dittes eine Stelle finden, zumal Kehr auch darin bedacht ist; der Raum dazu ließe sich durch Ausscheiden von minderwertigem Stoffe (Platons Phädon, Aristoteles' Politik u. a.) leicht finden.

31. **O. Leisner**, Dr. Hempel, Schulrat, Kgl. Bezirksschulinspektor in Leipzig 1874—1897. 158 S. Leipzig, A. Strauch. 2,50 M.

Eine Anzahl Bilder aus den pädagogischen Anschauungen, der Tätigkeit und dem Leben eines Schulmannes sind zu einem Buche vereinigt worden.

32. **B. Schwarz**, Hauptlehrer, Geschichte der Karlsruher Volksschule. 226 S. Karlsruhe 1905, J. Lang. 3 M.

Auf Grund der einschlägigen Akten und anderer Quellen gibt der Verfasser ein Bild der Entwicklung des Volksschulwesens in Karlsruhe von der Gründung der Stadt bis 1905.

33. **P. Schulze**, Schuldirektor, Das Dresdner Volksschulwesen im 18. Jahrhundert. 91 S. Dresden 1906, O. & R. Becker. 1,25 M.

An der Hand der Quellen hat der Verfasser die Neubegründung des Dresdener Volksschulwesens zu Beginn des 18. Jahrhunderts dargestellt; es bildet einen wertvollen Beitrag nicht nur zur Geschichte des sächsischen, sondern auch des deutschen Volksschulwesens.

34. **Frz. Weigl**, Lehrer, Die Schulzustände Bayerns bei seiner Erhebung zum Königreich. 64 S. München 1906, J. J. Lentner. 80 Pf.

Auf Grund von Quellen hat der Verfasser ein Stück der Geschichte des bayrischen Schulwesens bearbeitet und damit einen wertvollen Beitrag zur Schulgeschichte geliefert.

35. **Th. Zink**, Die Volksschule. 96 S. 16 Abbildungen. Berlin, H. Hillger. 30 Pf.

Das Schriftchen ist in Hillgers Sammlung illustrierter Volksbücher erschienen und gibt dem Laien, wohl auch manchem Lehrer, einen Einblick in die Entwicklung, Stellung und Aufgabe der Volksschule in den wichtigsten Kulturstaaten.

36. **K. Ehrhardt**, Rektor, Unser Schulwesen. 132 S. Stuttgart 1906, E. H. Moritz. Geb. 1 M.

Der geschichtliche Überblick, welchen der Verfasser seinen Darlegungen vorausschickt, ist lückenhaft; von der Reaktion der Mitte des 19. Jahrhunderts spricht er gar nicht. Im zweiten, umfangreichsten Teile gibt der Verfasser nach einer orientierenden, das Gemeinsame hervorhebenden Einleitung einen Überblick über die gegenwärtigen Zustände auf dem Gebiete des Volksschul-, des höheren Schul- und des Hochschulwesens; daß hier nicht immer der neueste Zustand berücksichtigt ist, läßt sich entschuldigen.

37. Dr. **Seiler**, Prof., Geschichte des deutschen Unterrichtswesens. 2 Teile. 116 und 122 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 1,60 M.

Im 1. Bändchen gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des deutschen Unterrichtswesens von Anfang an bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, im zweiten von da bis zur Gegenwart;

der Schwerpunkt liegt bei ihm in der Entwicklung des höheren Schulwesens, während das Volksschulwesen nur nebenbei berücksichtigt wird. Man kann dem Verfasser nicht zustimmen, wenn er im Anschluß an die Tätigkeit des Kultusministers Falk sagt: „In demselben Geiste ist dann von den Ministerien Goßler, Bosse und Studt weitergearbeitet worden"; denn namentlich bei dem letzteren ist von Falks Geist auch nicht ein Hauch zu verspüren.

38. **Fr. Paulsen**, Prof., Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 192 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Auf engem Raum sucht der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des deutschen Bildungswesens zu dem Zwecke zu geben, „daß daraus nicht nur für die Erkenntnis der Vergangenheit, sondern auch für die Einsicht in die Lage der Gegenwart und die Forderungen der Zukunft einige Frucht erwachsen könne". Auf eine bildhafte Darstellung des Zuständlichen und Persönlichen muß er dabei allerdings verzichten; die großen Richtlinien treten aber scharf hervor und weisen auf die Entwicklung in der Zukunft hin.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. Dr. **A. R. Fritsche**, Vorschule der Philosophie. 172 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2,40 M.

Der Verfasser gibt in seinem Buche eine Anleitung zum Nachdenken über unsere Begriffe von Gott und Welt und zwar im Anschluß an den Interessenkreis der obersten Klassen höherer Lehranstalten. Das Buch erfordert zu seiner richtigen Erfassung immerhin schon ein Verständnis für philosophische Fragen; unter dieser Voraussetzung kann es auch dem Lehrer empfohlen werden. In erster Linie ist es die Weltanschauung unserer Klassiker, Herder, Schiller und Goethe, welche geeignete Anknüpfungspunkte bietet; der Verfasser hat Goethe in den Mittelpunkt gestellt, weil er eine enge Verwandtschaft zwischen Goethes Weltanschauung und dem voluntarischen Idealismus erblickt, dem nach dem Urteile maßgebender Philosophen die Zukunft gehört. Auch aus anderen Schriftstellern, aus den Werken von Dichtern und Denkern werden Beispiele herangezogen. Von diesem Gesichtspunkte aus behandelt der Verfasser „Das Erkennen und seinen Gegenstand" (Denken und Sein, Erkennen und Sprechen usw.), die „Lehre vom Seienden", die „Kategorienlehre", die „Weltanschauung" und „Das Gefühl als Erkenntnisquelle". (I, 21.)

2. Dr. **W. Jerusalem**, Prof., Einleitung in die Philosophie. 3. Aufl. Wien 1906, W. Braumüller. 4,20 M.

In der Hauptsache ist die neue Auflage unverändert geblieben; nur der Paragraph über genetische und biologische Ästhetik ist neu bearbeitet. Das Buch soll in die philosophische Gedankenwelt einführen, mit den Problemen, mit den Lösungsversuchen, und schließlich auch mit der Terminologie vertraut machen; das geschieht natürlich vom philosophischen Standpunkte des Verfassers aus. Da bei jeder Betrachtung auch die bisher gemachten Lösungsversuche dargelegt sind, so führt der Verfasser auch in das Studium der Geschichte der Philosophie ein. (I, 21.)

3. Dr. **Fr. Paulsen**, Einleitung in die Philosophie. 14. Aufl. 466 S. Stuttgart 1906, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 4,50 M.

Von allen „Einleitungen in die Philosophie" erfreut sich die vorliegende der größten Beliebtheit; das liegt hauptsächlich in Art der Dar-

stellung, die volkstümlich ist. Auch sie soll anleiten, „die letzten großen Probleme, die die Welt dem denkenden Menschengeist aufgibt, sich als Fragen vorzulegen, und die großen Gedanken, mit denen die geistigen Führer der Menschheit sich diese Fragen beantwortet haben, nachzudenken"; der Verfasser hat zur Einführung in diese Fragen die Form der Diskussion gewählt, indem er selbst Stellung zu ihnen nimmt. „Ich will also", sagt er, „nicht bloß die Probleme und die möglichen und in der Geschichte hervortretenden Lösungen vorlegen, sondern zugleich die Auflösung, die ich für die richtige halte, zur Anerkennung bei dem Leser zu bringen suchen." Paulsen versteht unter Philosophie nur die Metaphysik und die Erkenntnistheorie; deshalb beschäftigt er sich auch nur mit beiden Problemen. Er führt aber auch in die Geschichte der Philosophie ein; denn er deutet die geschichtliche Entwicklung des philosophischen Denkens an jedem Punkte wenigstens mit einigen Strichen an. (I, 21.)

4. Dr. **A. Braß**, Ernst Haeckel als Biologe und die Wahrheit. 96 S. Stuttgart 1906, M. Kielmann. 1,50 M.

Diese Schrift wendet sich gegen Haeckel, und zwar greift sie ihn auf seinem eigenen Forschungsgebiete, der Biologie, an; der Verfasser ist selbst Zoologe und Biologe, weshalb seine Kritik beachtenswert ist. Seine Schrift bietet eine Ergänzung zu den Schriften von Goldschmidt (s. u.), Baumann (s. u.) und Chwolson (s. u.), sowie zu der Schrift von Dennert.

5. Dr. **E. Dennert**, Die Weltanschauung des modernen Naturforschers. 344 S. Stuttgart 1906, M. Kielmann. 7 M.

Der Verfasser legt übersichtlich die „Weltanschauungen" von Haeckel, Wallace, Verworn, Romanes, Ostwald, Diersch und Reinke dar und zeigt, daß man von einer „Weltanschauung des Naturforschers" nicht reden kann, sondern nur von einem „Weltbild des Naturforschers"; auf der Grundlage dieses Weltbildes kann dann die Philosophie eine Weltanschauung aufbauen. Wer sich eingehend mit der modernen Naturphilosophie beschäftigt und besonders „Haeckels Welträtsel" und „Reinkes Welt als Tat" gelesen hat, der darf dieses Buch auch nicht unbeachtet lassen. (I, 23.)

6. **R. Eucken**, Grundlinien einer neuen Lebensanschauung. 314 S. Leipzig 1907, Veit & Co. 4 M.

Die Besprechung erfolgt im nächsten Bande des Pädagogischen Jahresberichtes.

7. **O. Ziemssen**, Die Phantasie im Mittelpunkt der Weltbetrachtung. 82 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Das Buch enthält „Gedanken über Natur und Leben, Kunst und Religion und ihre Beziehungen zur göttlichen und menschlichen Phantasie"; diese Phantasie faßt der Verfasser als ein „schöpferisches und daher positives Prinzip" auf. Es ist also eine philosophische Betrachtung, welche an Frohschammer anknüpft, aber tiefer und allseitiger ist; nach einem kurzen Blick auf die göttlich geleitete Naturentwicklung und das erste Werden tierischer Phantasie wird die menschliche eingehender betrachtet und ihre Wirkungen auf einzelne Geistesgebiete, namentlich auf Kunst und Religion, ins Auge gefaßt.

8. **L. Goldschmidt**, Kant und Haeckel. Freiheit und Notwendigkeit; nebst einer Replik an Julius Baumann. 138 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 3 M.

Das Buch enthält eine Fortsetzung des Kampfes zwischen den Anhängern der Welt- und Lebensanschauung von Kant und der auf der

modernen Naturwissenschaft aufgebauten Philosophie; die Extreme bedeuten Kant und Haeckel, eine vermittelnde Stellung nimmt Baumann ein; Goldschmidt ist ein Anhänger Kants. (I, 24.)

9. **J. Baumann**, Prof., **Welt- und Lebensanschauung** in ihren realwissenschaftlichen und philosophischen Grundzügen, mit Vorbemerkungen über Kant, Johs. Schultz und L. Goldschmidt. 81 S. Gotha 1906, Fr. A. Perthes. 3 M.

Auch diese Schrift enthält eine Fortsetzung des Kampfes zwischen der an Kant sich anschließenden und der auf dem Boden der modernen Naturwissenschaft stehenden Welt- und Lebensanschauung; Baumann sucht eine vermittelnde Richtung einzuschlagen, die von ihm jedoch nicht immer — nach unserer Ansicht — konsequent durchgeführt wird. (I, 25.)

10. **O. D. Chwolson**, **Hegel, Häckel, Kossuth und das zwölfte Gebot**; eine kritische Studie. 90 S. Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 1,60 M.

Der Verfasser sucht nach den Gründen des Zwiespaltes zwischen Naturwissenschaft und Philosophie und findet sie in oberflächlicher Kenntnis der Naturwissenschaft seitens der Philosophen und umgekehrt; er weist dies bei Hegel, Häckel und Kossuth nach. Daher stellt er als zwölftes Gebot auf: „Du sollst nie über etwas schreiben, was du nicht verstehst." (I, 26.)

11. Dr. **H. Horn**, **Der menschliche Körper**. 214 S. (Kleines Format). 58 Abbild. und zerlegbares Modell. Leipzig 1906, O. Paul. Geb. 80 Pf.

Das Buch gibt eine übersichtliche, wissenschaftliche, volkstümliche Darstellung vom Bau und dem Leben des menschlichen Körpers.

12. Dr. **G. Broesike**, **Die Anatomie, Physiologie und Hygiene des menschlichen Körpers**. 127 S. mit 11 bunten Tafeln. Leipzig 1906, F. C. W. Vogel. Geb. 3 M.

Bau und Verrichtungen des menschlichen Körpers sind in beständiger Bezugnahme auf die Hygiene in wissenschaftlich-volkstümlicher Form dargestellt; die Abbildungen sind sehr gut.

13. **K. O. Bertz**, **Einführung in die moderne Psychologie**. I. Abt.: Geschichtliche Grundlage der Psychologie. 2. völlig umgearb. und mehrfach erweiterte Aufl. 324 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt.

Die Besprechung erfolgt im nächsten Bande des Pädagogischen Jahresberichtes.

14. Dr. med. **H. Dekker**, **Lebensrätsel**. I. Teil. 209 S. mit 35 Abbild. II. Teil. 231 S. mit 24 Abbild. Stuttgart 1906, E. H. Moritz. Je 2 M.

In wissenschaftlich-volkstümlicher Form stellt der Verfasser den Menschen vom biologischen Gesichtspunkte dar; er reiht ihn ein in die Lebewesen überhaupt und betrachtet ihn von hier aus als Organismus in seiner normalen und abnormen Entwicklung, im gesunden und kranken Zustande.

15. **Th. Lipps**, **Leitfaden der Psychologie**. 2. völlig umgearb. Aufl. 360 S. Leipzig 1906, W. Engelmann. 8 M.

Der Verfasser geht von den Bewußtseinserlebnissen aus und bespricht dann Wesen, Aufgabe, Methoden und Grundbegriffe der empirischen Psychologie; nach dieser „Einführung" werden dann zuerst die Elemente und Grundgesetze und dann die seelischen Erscheinungen im einzelnen (Apperzeption, Urteil, Erkenntnis, Wille, Gefühl) zum Gegenstand eingehender Betrachtung gemacht. Die Darstellung ist streng wissen-

schaftlich, aber dennoch für den, der schon psychologische Studien gemacht hat, leicht faßlich. (I, 28.)

16. **W. Wundt**, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 4. umgearb. Aufl. 547 S. Hamburg 1906, L. Voß. 12 M.

Das Buch war Wundts erstere größere Arbeit auf dem Gebiete der Psychologie; es wird auch immer dasjenige Werk bleiben, das weiteren Kreisen, namentlich der Lehrerwelt, zugänglich ist, da es in volkstümlicher Sprache dargestellt ist und allen gelehrten Apparat beiseite läßt. Die neue Auflage ist entsprechend den Fortschritten der physiologischen-psychologischen Wissenschaft umgearbeitet worden; es stellt die menschliche und tierische Individualpsychologie nach dem heutigen Stande der Forschung dar. (I, 29 ff.)

17. **P. J. Möbius**, Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie. 2. Aufl. 67 S. Halle a. S. 1907, C. Marhold. 1,50 M.

Möbius beliebt es, seinen Schriften Titel zu geben, die die Darstellung einer ganz extremen Anschauung vermuten lassen; es sei nur an seine Schrift: „Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes" erinnert. So soll auch „Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie" nur besagen, daß die empirische Psychologie nicht alle Rätsel lösen kann, sondern die die Metaphysik zu Hilfe nehmen muß. (I, 30.)

18. Dr. **W. Ament**, Die Seele des Kindes. 96 S. 2 Tafeln, 43 Abbild. Stuttgart 1906, Franckesche Verlagsh. 1 M.

Der Verfasser hat sich schon mehrfach auf dem Gebiete der Kinderforschung betätigt; in der vorliegenden Schrift versucht er, die gesamten, bei den meisten modernen Kulturnationen zu außerordentlichem Umfange angeschwollenen Ergebnisse der Forschung zusammenzufassen, in wissenschaftlich-volkstümlicher Form darzustellen und soweit als möglich auch Abbildungen zu veranschaulichen. (I, 33.)

19. Dr. **H. Deneke**, Das menschliche Erkennen. Eine Abhandlung erkenntniswissenschaftlichen und physiologischen Inhaltes. 126 S. Leipzig 1906, J. Zeitler. 2,50 M.

Das Erkennen zerfällt für den Verfasser in zwei mehr oder weniger scharf getrennte Teile: in Wahrnehmen und Denken; der Zweck seiner Untersuchung ist, festzustellen, worin die einzelnen Vorgänge beim Wahrnehmen und Denken bestehen und welche Funktionen des Organismus den einzelnen Tätigkeiten des Erkennens entsprechen. Er beginnt mit einer Untersuchung über Raum- und Zeitvorstellung; von da an schreitet er weiter zum Urteilen usw. Er sucht besonders die physiologischen, psychologischen und metaphysischen Auffassungen in Übereinstimmung zu bringen. Wenn ihm, nach unserer Ansicht, dies auch nicht überall gelungen ist, so ist doch sein Buch ein wertvoller Beitrag zur Erkenntnislehre. (I, 40 ff.)

20. **K. Kautsky**, Ethik und materialistische Geschichtsauffassung. 144 S. Stuttgart 1906, J. H. W. Dietz Nachf. 1 M.

Eine Ethik vom Standpunkt der ökonomisch-materialistischen Welt- und Lebensanschauung liegt uns hier vor; damit sind zugleich die Grundlehren der materialistischen Geschichtsauffassung verbunden. Der Verfasser behandelt: 1. Antike und christliche Ethik; 2. Die Ethik des Zeitalters der Aufklärung; 3. Die Ethik Kants; 4. Die Ethik des Darwinismus; 5. Die Ethik des Marxismus. (I, 56.)

21. Dr. **J. Unold**, Organische und soziale Lebensgesetze. Ein Beitrag zu einer wissenschaftlich begründeten nationalen Erziehung und Lebensgestaltung. 302 S. Leipzig 1906, Th. Thomas. 6 M.

Bereits in zwei Schriften hat sich der Verfasser eingehend mit der „Grundlegung für eine moderne Lebensanschauung" und den „Aufgaben und Zielen des Menschenlebens" beschäftigt; in dem vorliegenden Buche sucht er diese erstrebte „soziale, d. i. menschliche Lebenskunde" auf die „allgemeine Lebenskunde", die Biologie resp. Soziologie aufzubauen und in letzterer der ersteren eine tragfähige Grundlage zu geben. Zu diesem Zwecke hat er an der Hand geeigneter Werke, die er verzeichnet, eingehende biologische und soziologische Studien gemacht und die Ergebnisse zu einem einheitlichen Ganzen verarbeitet, das uns in dem vorliegenden Buche dargeboten wird. Wer sich mit ethischen und pädagogischen Fragen eingehend beschäftigen will, findet in dem Buche ein wertvolles Hilfsmittel, das ihn mit den biologischen und soziologischen Problemen und deren Lösung bekannt macht, die heute zum vollen Verständnis ethischer und pädagogischer Probleme nötig sind. (I, 38 ff.)

22. Dr. **G. Störring**, Prof., Ethische Grundfragen. 324 S. Leipzig 1906, W. Engelmann. 6 M.

Der erste Teil enthält eine Darstellung und kritische Würdigung der moralphilosophischen Systeme der Gegenwart und die Darstellung des Moralprinzips des Verfassers. Der Verfasser faßt von diesem Gesichtspunkte aus zunächst die eudämonistische (Mill, Spencer) Ethik ins Auge und unterzieht sie dann einer kritischen Würdigung; ebenso verfährt er bei der energistischen Ethik (Paulsen), der Persönlichkeitsethik (Lipps), der Ethik der objektiven geistigen Erzeugnisse (Wundt) und der metaphysischen Ethik (Schopenhauer und E. von Hartmann). Sodann geht er zur Darstellung eines eigenen Moralprinzips über; im zweiten Teile gibt er eine Rechtfertigung der Forderungen des sittlichen Lebens. Die Darstellung ist streng wissenschaftlich, weshalb das Buch nicht für Anfänger geschrieben ist; wenigstens sollte der Leser sich vor dem Studium desselben mit den Werken von Lipps und Paulsen befassen. (I, 46 ff.)

23. Dr. **A. Gumlich**, weil. Prof., Grundriß der Sittenlehre. 64 S. Leipzig 1906, W. Engelmann. 1,50 M.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Sittlichkeit und Sittenlehre; sodann stellt er die Sittenlehre in ihren drei Teilen: Güter-, Pflichten- und Tugendlehre dar. (I, 57.)

24. **M. Wentscher**, Ethik. II. 396 S. Leipzig 1905; J. A. Barth. 9 M.

Der erste Teil dieses Werkes, die kritische Grundlegung, hat die Notwendigkeit freier Selbstbestimmung gegenüber allen autoritativ-hetoronomen Begründungsversuchen des Ethischen zu erweisen versucht, die Möglichkeit des hier geforderten Freiheitsbegriffes verteidigt und die Bedingungen der praktischen Erreichung solcher Freiheit aufgezeigt; der zweite Teil will auf dem so gewonnenen Boden ein System der möglichen Ideale des freien Willens zu begründen suchen. Das Buch stellt die Rechte der Einzelperson gegenüber der Gesamtheit fest; der Verfasser sieht in der in der sittlichen Persönlichkeit das ethische Ziel, dem die Gesellschaft dienen, durch das sie aber selbst ihren Zweck erfüllen soll und kann. Es handelt sich ihm um geistige Selbstbefreiung, um das Fortschreiten zu immer freierem, höherem Menschentum; wo diese Freiheit zu suchen ist,

welches die Ideale seien, denen sie, in ihrer höchsten Vollendung gefaßt, zuzustreben vermag; dazu soll dem Suchenden sein Buch ein Führer sein. Es soll ihn nicht autoritativ zu fertig hinzunehmenden Wahrheiten verpflichten, sondern ihm den Weg zur Auffindung der Wahrheiten zeigen; deshalb verzichtet er auch auf erschöpfende Vollständigkeit und begnügt sich überall mit der Aufzeigung dessen, was prinzipielle Bedeutsamkeit beansprucht. Von diesen Gesichtspunkten aus beschäftigt sich das vorliegende Buch nach einer orientierenden Einleitung mit der Gestaltung des individuellen, des historisch-nationalen Lebens und des Kulturlebens; die Darstellung selbst ist allgemeinverständlich. (I, 44 ff.)

25. D. Dr. **A. Dorner**, Individuelle und soziale Ethik. 240 S. Leipzig 1906, M. Heinsius Nachf. 4,50 M.

In 14 Vorträgen führt der Verfasser in wissenschaftlich-volkstümlicher Form die Probleme der individuellen und sozialen Ethik und deren Lösung vor; vielfach werden auch pädagogische Fragen in die Erörterung hereingezogen. (I, 45.)

26. **W. Rein**, Prof., Grundriß der Ethik mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart. 2. Aufl. 336 S. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeldt. 3,20 M.

Wir haben das Buch im „Pädagogischen Jahresbericht" (1901) eingehend besprochen und besonders dem Lehrer deshalb empfohlen, weil der Verfasser Stellung zu den Lebensfragen der Gegenwart nimmt. Obwohl in der Hauptsache der Verfasser seine Anschauungen nicht geändert hat, so hat doch die neue Auflage im einzelnen nach Inhalt und Form Verbesserungen erfahren; der Verfasser hat versucht, ein einheitliches Bild von den Zusammenhängen des Einzel- und Gemeinschaftslebens in einfacher Form zu geben und den inneren Kräften nachzugehen, die die Entwicklung des Gesellschaftslebens befördern. (I, 60 ff.)

27. Dr. **W. Schmidt**, Prof., Der Kampf um die sittliche Welt. 338 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 5 M.

Nach einer orientierenden Einleitung behandelt der Verfasser eine Reihe ethischer Fragen (Willensfreiheit, Gewissen usw.) und beschäftigt sich mit einer Anzahl Philosophen und Dichter vom ethischen Standpunkte (Shakespeare, Spencer, Schopenhauer, Nietzsche u. a.); er steht auf christlichem Standpunkte und übt von demselben aus Kritik an abweichenden Anschauungen. Das Buch ist im Anschluß an eine leicht faßbare Ethik (z. B. Nr. 25 und 26) zur weiteren Einführung in ethische Studien geeignet, wenn der Leser sich auch nicht immer auf die Seite des Verfassers stellen kann. (I, 62.)

28. **J. Jäckel**, Prof., Die Freiheit des menschlichen Willens. 75 S. Wien 1906, C. Fromm.

Auf psychologischer Grundlage und in wissenschaftlich-volkstümlicher Darstellung erörtert der Verfasser das Problem der Willensfreiheit; wenn wir ihm auch in allen seinen Behauptungen nicht zustimmen können, so ist das Schriftchen doch beachtenswert.

29. Lic. **W. R. Rabisch**, Seminardir., Das Gewissen, sein Ursprung und seine Pflege. 66 S. Göttingen 1906, Vandenhoeck & Ruprecht. 1 M.

In wissenschaftlich-volkstümlicher Form erörtert der Verfasser die Frage über den Ursprung und die Pflege des Gewissens; er geht dabei von den Tatsachen, die die neuere Psychologie liefert, aus, berücksichtigt die wichtigsten Schriften über diesen Gegenstand und sucht einen Ausgleich zu finden zwischen den psychologischen und philosophischen Anschauungen.

30. Dr. O. **Conrad**, Die Ethik Wundts in ihrem Verhältnis zum Eudämonismus. 62 S. Halle a. S. 1906, C. A. Kaemmerer & Co. 1 M.

Das Schriftchen beschäftigt sich mit der Ethik Wundts vom Gesichtspunkte des Eudämonismus aus; sie orientiert zunächst über das Problem, gibt dann einen Überblick über den Inhalt und die Grundprinzipien der Wundtschen Ethik, über Wundts Anschauung über Begriff und Geschichte des Eudämonismus, seine Widerlegung der eudämonistischen Moralsysteme und den Begriff der Glückseligkeit und enthält ein Verzeichnis der betreffenden Literatur.

31. Fr. **Boden**, Über Moral und Religion vom Standpunkte der Geschichte und der Kunst. 119 S. Hamburg 1907, O. Meißner. 2 M.

In wissenschaftlich-volkstümlicher Form behandelt der Verfasser eine Frage, die zurzeit von großem Interesse ist; auch die Beziehungen der Moral zur Philosophie und zur Kunst werden in den Kreis der Besprechungen gezogen. (I, 62.)

32. Herm. **Cohen**, Religion und Sittlichkeit. 79 S. Berlin 1907, M. Poppelauer. 1,20 M.

Der Neukantianer Cohen, Professor der Philosophie, unterzieht das Verhältnis zwischen Religion und Sittlichkeit vom Standpunkte des Judentums einer eingehenden Betrachtung. So wertvoll dieselbe im allgemeinen ist, so können wir ihm doch nicht den Vorwurf ersparen, daß er die Persönlichkeit Jesu als eines „Propheten" nicht richtig erfaßt und gewürdigt hat. (I, 64.)

33. H. **Pfeifer**, Schulbir., Ethik in der Volksschule. 378 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 4,80 M.

In der Schule wird die Moral noch auf lange Zeit hinaus in enger Verbindung mit der Religion und wohl auch mit der Konfession gelehrt werden; es ist daher zu begrüßen, wenn, wie in dem vorliegenden Buche, der Versuch gemacht wird, das Ethische in den Vordergrund zu stellen und das Dogmatische zurückzudrängen. Der Verfasser knüpft seine Erörterungen an die Bergpredigt an, bemüht sich, vom Bibelworte und seinem zeitlichen Hintergrunde aus hinabzusteigen in die Tiefen der Persönlichkeiten und so die in ihrem ursprünglichen Sinn und Zusammenhang erfaßten Gedanken der Bergpredigt aus ihrer geschichtlichen Begrenztheit herauszuheben und mit den heimatlichen und gegenwärtigen Verhältnissen, ganz besonders mit den Erlebnissen, Erfahrungen und Anschauungen der Kinder in Verbindung zu setzen. So ist das Buch eine praktische Ethik vom christlichen Standpunkte aus; zwar tritt auch das Konfessionelle noch hervor, indem noch das 1. und 3. Hauptstück mit in die Bergpredigt eingeflochten wird, aber es ist so abgeschwächt, daß es nicht schädlich ist.

34. Dr. W. **Jerusalem**, Prof., Wege und Ziele der Ästhetik. 3 Aufl. 39 S. Wien 1906, W. Braumüller. 80 Pf.

Das Büchlein ist eine Sonderausgabe des fünften Abschnittes von des Verfassers „Einleitung in die Philosophie"; es führt in leicht faßlicher Form in die Ästhetik ein und zeigt, auf welchem Wege das von ihr gesetzte Ziel erreicht werden kann. Der Inhalt des Büchleins zerfällt in drei Abschnitte: 1. Begriff und Aufgabe der Ästhetik; 2. Entwicklung und Richtungen der Ästhetik; 3. Genetische und biologische Ästhetik. (I, 66.)

35. Dr. M. **Diez**, Prof., Allgemeine Ästhetik. 180 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Nachdem der Verfasser in der Einleitung einen Rückblick auf die Geschichte der Ästhetik gegeben und die Aufgabe der Ästhetik bestimmt

hat, behandelt er eingehender die Voraussetzungen und die Verwirklichung des Schönen, also die Bedingungen des künstlerischen Genießens und Schaffens. Die Darstellung ist wissenschaftlich-volkstümlich, so daß das Buch zur Einführung in das Studium der Ästhetik geeignet ist. (I, 66.)

36. Dr. **Julius Ziehen**, Männer der Wissenschaft. Leipzig 1906, W. Weicher. H. 4. Ferd. v. Richthofen, von E. v. Drygalski. 18 S. 1 M. H. 5. W. v. Siemens von Dr. W. Jaeger. 52 S. 1 M.

Durch die Lebensbeschreibungen, die uns in den beiden Heften geboten werden, wird der Leser in leicht faßlicher und anziehender Weise in die Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis eingeführt; und zwar ist es hier einerseits die Technik und anderseits die Geographie, mit deren Entwicklung er bekannt gemacht wird.

37. Dr. **P. Krische**, Worte, Werte, Werke. Lebensfragen der Gegenwart. 221 S. Jena 1906, H. Costenoble. 3 M.

Geistreiche Erörterungen über ethische Fragen werden in der Schrift geboten. Wo der Verfasser die Volksschule in den Kreis seiner Erörterungen hereinzieht, verhaut er sich manchmal. Aber immerhin ist die Schrift wertvoll.

38. Dr. **W. Jerusalem**, Gedanken und Denker. 292 S. Wien 1905, W. Braumüller. 5 M.

Eine Sammlung von Aufsätzen über philosophische und literarische Gegenstände und deren Träger sind in dem vorliegenden Buche vereinigt. Sie sind geeignet, in anregender Weise in das philosophische Studium einzuführen; denn sie sind nicht für den Gelehrten, sondern für den gebildeten Laien geschrieben.

3. Allgemeine Pädagogik.

1. **L. Hohmann**, Rektor, Pädagogische Psychologie dargestellt unter Berücksichtigung der übrigen Grundwissenschaften der Pädagogik sowie ihrer Grenzwissenschaften. 465 S. 22 Abbild. Breslau 1906, F. Hirt. 4,50 M.

„Die pädagogische Psychologie umfaßt nicht nur das Nötige aus der allgemeinen und Kinderpsychologie, sondern auch die gesamte pädagogische Grundlegung und das Wichtigste aus der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre"; von diesem Gesichtspunkte aus gibt der Verfasser nach einer orientierenden Einleitung eine übersichtliche und leicht verständliche Darstellung der Physiologie und Psychologie und schließt daran pädagogische Belehrungen und Betrachtungen an; in der Schlußbetrachtung gibt er noch Erörterungen über das Wesen der Seele usw. Daß sich der Verfasser in seiner Darstellung auf die besten Werke aus dem betreffenden Gebiete nach Inhalt und Form gestützt resp. denselben sich angeschlossen hat, soll ihm nicht zum Vorwurfe gemacht werden, denn das erwartet man nicht anders; er hätte das aber dennoch im Vorwort betonen und auch bei dem „Literaturverzeichnis" darauf hinweisen sollen. Das fortlaufende Zitieren der Quellen nach Seiten ist bei einem Buche wie das vorliegende nicht angebracht und verteuert es unnötigerweise. Auch wollen wir mit ihm nicht über Inhalt und Form der Ausführung im einzelnen rechten; ohne Fehler ist ja nie ein solches Buch. Aber Hohmann hätte im einzelnen sorgfältiger arbeiten müssen; er hätte dann nicht so oft Veranlassung zu falschen Auffassungen gegeben. Wir sind aber prinzipiell mit seiner Fassung des Begriffes „pädagogische Psychologie" nicht ein-

verstanden; im I. Teil unseres Referates haben wir uns eingehend darüber ausgesprochen. Über seine Auffassung vom Wesen der Seele und dem Verhältnis derselben zum Leib wollen wir mit ihm nicht streiten; es scheint ihm hier selbst noch die nötige Klarheit in der Auffassung zu fehlen. (I, 69.)

2. Dr. L. **Hoesch-Ernst** und Dr. E. **Neumann**, Prof., Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung. I. Teil: Anthropologisch-psychologische Untersuchungen an Züricher Schulkindern nebst einer Zusammenstellung der Resultate der wichtigsten Untersuchungen an Schulkindern in anderen Ländern. 148 S. Eine große Anzahl von Tabellen und Zeichnungen. Leipzig, O. Nemnich. 18 M.

Der Inhalt dieses Werkes, resp. des I. Teiles desselben, ist im Titel angegeben. Die Ausführung zeigt im einzelnen, wie der Verfasser seine Untersuchungen angestellt hat und welcher Hilfsmittel er sich dabei bediente; sodann werden die einzelnen Untersuchungen und deren Ergebnisse dargestellt. Wir haben schon im I. Teil dieses Referats uns mit diesen Untersuchungen und deren Ergebnisse beschäftigt. Der vorliegende Teil des Werkes wird in erster Linie allen Schulmännern und Schulärzten usw. zu empfehlen sein, die sich selbst mit derartigen Beobachtungen und Untersuchungen beschäftigen. (I, 70.)

3. Dr. E. **Neumann**, Pädagogische Monographien. I. Bd. 197 S. 5 M. II. Bd. 127 S. 4 M. Bd. III. 124 S. 4 M. Leipzig, O. Nemnich.

Die „pädagogischen Monographien" sind eine Ergänzung zu der von Professor Dr. Neumann herausgegebenen Zeitschrift „Die experimentelle Pädagogik" und enthalten wertvolle Beiträge zu derselben. Es sind Arbeiten, die im psychologisch-pädagogischen Laboratorium entstanden sind; sie enthalten eingehend Versuche über psychologisch-pädagogische Gegenstände und deren Ergebnisse, die in Tabellen und Erörterungen niedergelegt sind. Im I. Band behandelt Dr. P. Radossawljewitsch „Das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen; im II. Band L. Pfeiffer „über Vorstellungstypen" und im III. Band Dr. W. Bada „Experimentelle Beiträge zur Frage nach den sekundären Wirkungen des Unterrichts besonders auf die Empfänglichkeit des Schülers". (I, 71.)

4. W. **Rein**, Pädagogik in systematischer Darstellung. II. Bd.: Die Lehre von der Bildungsarbeit. 67 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 10 M.

Daß wir von Professor Rein ein gutes Werk erwarten, versteht sich von selbst; wir wollen auch gleich bekennen, daß wir uns nicht getäuscht haben, obwohl wir nicht ganz befriedigt sind. Allerdings, und das versteht sich eigentlich auch wieder von selbst, muß man das Buch in dieser Hinsicht immer vom Standpunkte des Verfassers ins Auge fassen; wer es von einem anderen Standpunkte betrachtet, wird an manchen Ausführungen scharfe Kritik üben können und müssen. Wir haben unsere Ansichten über einzelne Punkte im I. Teile dieses Referates eingehend dargelegt; hier sei nur noch auf den Inhalt im allgemeinen und auf die Darstellung eingegangen. Der Inhalt zerfällt in die Teleologie, die Lehre vom Ziel der Erziehung, und in die Methodologie, die Lehre von den Mitteln der Erziehung; der letztgenannte Teil zerfällt in die Lehre vom Unterricht und in die von der Führung. Wir sehen, daß hier Rein von Herbart abweicht und sich an Stoy anschließt; das kann man nur billigen. Die Ausführungen im einzelnen sind sehr klar, oft etwas zu breit für ein wissenschaftliches Werk; manche Erörterungen verstehen sich doch für einen Pädagogen — und das sind doch die meisten Leser —

ganz von selbst. Man hat immer den Eindruck als schreibe Rein für Neulinge auf dem Gebiet, oder für die Zuhörer im Ferienkurs. Zitate in griechischer Sprache sollte, wenn sie absolut aufgenommen werden müssen, in einem auch für Volksschullehrer und andere nicht des Griechischen kundige Lehrer und Schulmänner bestimmten Buche deutsche Übersetzungen beigefügt sein. Auch in diesem Bande macht sich, wie bei Band I, das Einschieben historischer Erörterungen störend bemerkbar; sie gehören nicht in eine systematische Darstellung der Pädagogik. Denn diese will nicht darstellen, wie die heutige Pädagogik geworden ist, sondern wie sie auf Grund der Entwicklung der Hilfswissenschaften in der Gegenwart sein muß; sie bildet also den Abschluß einer genetischen Darstellung der Pädagogik. Alle von Rein aufgenommenen historischen Erörterungen gehen darauf hinaus, zu zeigen, daß Herbart und Ziller die Herren und Meister sind, über die noch kein Pädagoge hinausgekommen ist; ihn recht verstehen und auslegen ist die Weisheit aller Pädagogik. Dagegen behält sich Rein den Schülern Herbarts, besonders auch Dörpfeld, Willmann und Ziller gegenüber selbständiger; in den von diesen behandelten pädagogischen Fragen geht Rein, gestützt auf die Ergebnisse der neueren psychologischen Forschung, auch eigene Wege. Aber im großen und ganzen hat er sich doch an Herbart und Ziller angeschlossen, so daß man bei seinem Werke von einer Fortbildung der Pädagogik als Wissenschaft nicht reden kann; er hat aber zur weiteren Verbreitung und zum Ausbau der Herbart-Zillerschen Pädagogik mit seinem Werk einen wertvollen Beitrag geliefert. (I, 75 ff.)

5. Dr. **P. Barth**, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 515 S. Leipzig 1906, J. A. Barth. 7,20 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches hat sich seither hauptsächlich mit der Soziologie beschäftigt; von hier aus ist er zur Pädagogik gekommen. Sein System der Pädagogik, das er in dem vorliegenden Buche bietet, baut sich auf der modernen Psychologie und Soziologie auf; auch die aus der letzteren hervorwachsende Ethik ist berücksichtigt. Aber auch der Erwerb der Vergangenheit, soweit er bleibende Geltung hat, ist von ihm nicht ungenützt gelassen worden; besonders wurden von ihm die Gedanken Herbarts und Zillers herangezogen. Nach einer orientierenden Einleitung kommt im 1. Teil die „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre" in drei Unterabteilungen (Bildung des Willens, Bildung des Gefühls, Bildung des Geistes), und im 2. Teil die spezielle Erziehungs- und Unterrichtslehre zur Darstellung; die physisch-technische Erziehung und Bildung wird nur nebenbei berücksichtigt. Selbstverständlich wird man in einzelnen Punkten mit dem Verfasser nicht übereinstimmen; im ganzen gibt er aber eine wissenschaftliche Darstellung eines auf der Grundlage der heutigen Psychologie, Soziologie und Ethik aufgebauten Systems der Pädagogik in leichtverständlicher Sprache. Besonders beachtenswert sind seine Ausführungen über den Religions- und Moralunterricht, seine Auseinandersetzung mit Herbart-Ziller und manches andere Kapitel; allerdings sind die meisten Erörterungen sehr kurz, besonders diejenigen über das Wesen, das Ziel und die Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts. (I, 91 ff.)

6. **A. v. Salten**, Deutsche Erziehung. 124 S. Leipzig 1906, Teutonia-Verlag. 3 M.

In dem vorliegenden Buche sollen die praktisch-theoretischen Grundlagen einer allgemein-deutschen Erziehung dargeboten werden; es soll eine

übersichtliche Darstellung der Gedanken sein, wie sie die Professoren von Schiller, Richter und Volkelt in ihren Vorlesungen dargeboten haben. So verbreitet sich das Buch über die Grundlagen, Aufgaben, Ziele und die Mittel der Erzieher, die Erzieher, die philosophischen Grundlagen der Lehre vom Unterricht und die Erziehung der Neuzeit. Wir finden in ihm einzelne beachtenswerte Gedanken; aber es fehlt die Ausführung im einzelnen, ohne welche sie keine Wirkung haben werden. So wird man aus den Darlegungen des Verfassers nicht erkennen können, wie sein „Kulturunterricht" beschaffen sein soll. Wir können daher in dem Buch nichts finden, wodurch die Entwicklung der theoretischen und praktischen Pädagogik eine nennenswerte Förderung erfahren könnte.

7. **E. Martig**, Seminardir., Lehrbuch der Pädagogik. 4. verm. und verb. Aufl. 195 S. Bern 1906, A. Francke. Geb. 2,80 M.

Das Buch gehört zu den besten Lehrbüchern der Pädagogik, die für Lehrerbildungsanstalten bestimmt sind; auch an die neue Auflage hat der nun verstorbene Verfasser die verbessernde Hand angelegt.

8. **Frz. v. Kunz**, Seminardir., Grundriß der allgemeinen Erziehungslehre. 145 S. Freiburg i. Br. 1906, Herdersche Verlagsbuchh. 1,50 M.

Das Buch ist in erster Linie für katholische Lehrerbildungsanstalten bestimmt; dadurch ist Umfang, Inhalt und Darstellung bestimmt. Daß die kirchliche Welt- und Lebensanschauung die Richtlinien angibt, ist hiernach selbstverständlich; von ihr aus ist auch die Auswahl der für die Fortbildung des Lehrers bestimmten Literatur vorgenommen worden.

9. Dr. **K. Just**, Prof., Charakterbildung und Schulleben. Oder: Die Lehre von der Zucht. 85 S. Osterwieck 1907, A. W. Zickfeldt.

Die Besprechung erfolgt im nächsten Hefte des Pädagogischen Jahresberichtes.

10. Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Rat, Prinzipien und Methoden der Erziehung. 80 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 1,20 M.

Das Buch ist eine Ergänzung oder eigentlich eine Einleitung zu des Verfassers „Didaktischen Normalformen"; denn er legt in ihr den systematischen Grundplan seiner Erziehungslehre nieder, von der die didaktischen Normalformen ein Teil sind. (I, 67.)

11. Dr. **H. Töpel**, Didaktik und Wirklichkeit. 231 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 3,80 M.

Die Fragen der Unterrichtslehre werden vom Verfasser vom Standpunkte der äußeren und inneren Wirklichkeit ins Auge gefaßt und kritisch betrachtet; sie treten dadurch in eine neue Beleuchtung. Der 1. Teil beschäftigt sich mit dem Wesen der Wirklichkeit; im 2. Teil kommt die Wirklichkeit und allgemeine und im 3. Teil die Wirklichkeit und die besondere Didaktik zur Betrachtung.

12. **H. Gehrig**, Schulrat, und **E. Friedrich**, Geh. Regierungsrat, Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. I. W. Mevius, Rechnen und Raumlehre. 144 S. 63 Fig. II. J. Baier, Der katholische Religionsunterricht. 128 S. III. Adolf Schultz, Der Unterricht im Deutschen. 245 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner.

Die vorliegenden Bände der Methodik wollen nicht neue Bahnen einschlagen, sondern „das Altbewährte zu festigen, das Überlebte abzustoßen und das gesunde Neue jenem organisch einzugliedern" versuchen;

über die Einzelheiten wird man daher mit den Verfassern rechten können. Band I bietet in beiden Gebieten eine historisch-psychologische Einführung, dann eine besondere Methodik aus den einzelnen Gebieten und endlich ein Schriftenverzeichnis; eine eingehendere Beleuchtung der strittigen Punkte wäre sehr wünschenswert, gerade im Rechenunterricht, der sehr der Reform bedürftig ist. Dem Lehrer wird das Buch bei der Vorbereitung für die Prüfung gute Dienste leisten; für die Praxis muß er sehr vorsichtig auswählen. Der II. Band gibt erst eine psychologisch-methodische Einführung, dann eine Methodik der einzelnen Teile, einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung und endlich ein Schriftenverzeichnis. Im III. Band bietet der Verfasser eine methodisch-psychologische Einführung, dann eine allgemeine Methodik, ferner eine besondere Methodik der deutschen Sprache, eine Darstellung der historischen Entwicklung der einzelnen Gebiete und endlich ein Schriftenverzeichnis. In einem hauptsächlich für Volksschullehrer bestimmten Buche sollte man Zitate in lateinischer und griechischer Sprache vermeiden.

13. **K. H. v. Stein**, Zur Kultur der Seele; gesammelte Aufsätze, herausgeg. von Fr. Poske. 418 S. Stuttgart 1906, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 6 M.

Alle in dem vorliegenden Bande enthaltenen Aufsätze stehen mehr oder weniger in Beziehung zur Bildung des Menschen, zur „Kultur der Seele"; denn den Mittelpunkt des Denkens und Strebens des Verfassers bildet das Problem, der Menschheit den Weg zu edlerer Kultur zu bahnen, wozu ihm die Kunst als besonders geeignet erschien. Der Herausgeber hat die diesbezüglichen Aufsätze in 5 Abteilungen gebracht: Männer und Werke; Ästhetik der deutschen Klassiker; Bayreuther Ansprachen; Philosophie; Bücher (Würdigungen).

14. **L. Feilberg**, Zur Kultur der Seele. 174 S. Jena 1906, E. Diederichs. 4,50 M.

Das aus dem Dänischen von H. Kitz übersetzte Buch enthält Beiträge zu einer praktischen Psychologie; das Bestreben des Verfassers geht darauf hinaus, die Naturwissenschaft auf solche seelische Verhältnisse in Anwendung zu bringen, die im täglichen Leben für den Einzelnen von besonderer Bedeutung sind und dadurch auf die bessere Erfassung derselben einzuwirken.

15. **J. Beßmer**, J. J., Die Grundlagen der Seelenstörungen. 192 S. Freiburg i. Br. 1906, Herdersche Verlagsbuchh. 2,80 M.

Der Verfasser hat die besten Schriften der Physiologie, Psychologie und Pathologie zu Rate gezogen und auf Grund derselben eine eingehende Darstellung von den Ursachen der Seelenstörungen und den Dispositionen zu denselben gegeben; wo er an das Wesen der Seele kommt, hält er, was bei ihm ja auch nicht anders angenommen werden kann, an der aristotelisch-scholastischen Auffassung fest. „Die Lehre von der Seele als der Wesensform des menschlichen Leibes ist aber nicht bloß eine philosophische Anschauung; sie ist für den katholischen Christen eine Glaubenslehre, welche von der Kirchenversammlung von Vienne unter Klemens V. ausdrücklich definiert wurde." Indessen muß bemerkt werden, daß der Verfasser auf dem Boden der Wissenschaft steht und sich bei seinen Erörterungen vom Dogma nur in ganz nebensächlichen Dingen beeinflussen läßt.

4. Besondere Pädagogik.*)

1. **E. Bauch**, Reichsgesetz, betreffend die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben vom 30. März 1905 (Kinderschutzgesetz) nebst den dazu nötigen Bekanntmachungen des Bundesrates und den für Preußen erlassenen Ausführungsbestimmungen. 125 S. Potsdam 1906, A. Stein. 2,50 M.

2. **K. Hemprich**, Rektor, Winke zur Gründung und Leitung von Jugenderinnerungen. 135 S. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeldt. 1,80 M.

Im 1. Teil gibt der Verfasser auf Grund reicher Erfahrung und eingehenden Studiums der diesbezüglichen Literatur nach dem Nachweis der Notwendigkeit der Fürsorge für die schulentlassene Jugend die Richtlinien für die Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen an; im 2. Teile bietet er eine Reihe von Vorträgen und Abschnitten aus für die Jugendvereine geeigneten Schriften.

3. **A. Pietsch**, Anstaltslehrer, Die Erziehung der sittlich gefährdeten Kinder in der kgl. sächsischen Erziehungsanstalt zu Bräunsdorf. 28 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf.

4. **M. Helenius** und **A. Trygg-Helenius**, Gegen den Alkohol. 58 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 80 Pf.

Das Büchlein soll ein Leitfaden zur Belehrung über die schädliche Wirkung der geistigen Getränke sein; es ist bereits in schwedischer Sprache in 10000 Exemplaren erschienen und in mehreren Sprachen, hier auch in deutscher, übersetzt.

5. **M. Siebengartner**, Gymnasialprof., Kinderlektüre und Jugendschriften. 38 S. Kempten 1906, J. Kösel. 40 Pf.

Der Verfasser erörtert die Bedeutung der Kinderlektüre, die Entwicklung der Kinderliteratur, die Frage: Was soll gelesen werden? und Wie soll gelesen werden?; er steht auf kirchlich-katholischem Standpunkte.

6. **A. Wahrheit**, Volksschullehrer, Die Bedeutung der Phantasie im Lichte der Jugendschutzbestrebungen. 48 S. München 1906, J. J. Lentner. 60 Pf.

Die Schrift liefert einen Beitrag zur Sexualpädagogik, indem sie die Erregung der kindlichen Phantasie durch die verschiedenen Darbietungen von Reizen in Wort und Bild, in Schaufenstern, Schaubuden usw. zum Gegenstande der Besprechung macht; das Schriftchen verdient Beachtung.

7. Dr. **Gg. Witkowski**, Die Kunst und das Leben. 59 S. Leipzig, M. Hesse. 40 Pf.

Das Büchlein enthält einen Vortrag über „Die Kunst und das Leben" und ein Verzeichnis guter billiger Bilder.

8. **Willy Olympier**, Körperkultur. 48 S. mit vielen Abbild. Berlin, Gose & Tetzlaff. 2 M.

Das Schriftchen gibt eine Anleitung zur Pflege der Gesundheit und Schönheit des Körpers.

9. **L. Burgerstein**, Schulhygiene. 138 S. und 33 Abbild. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der auf dem Gebiete der Schulhygiene als Autorität bekannte Verfasser gibt hier eine übersichtliche, wissenschaftlich-volkstümliche Darstellung der wichtigsten Fragen der Schulhygiene; er bespricht das Schulhaus, seine Einrichtungen und Nebenanlagen, die Hygiene des Unter-

*) Auf die hier besprochenen Schriften ist in der Darstellung „Zur Entwickelung der Schule" Bezug genommen.

richts, den Unterricht in der Hygiene, die Schulkrankheiten und Hygiene des Lehrerberufes und die Schularztfrage.

10. **J. Walther**, Welche Schulbank wählen wir? Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

Auf 12 Seiten legt der Verfasser seine Ansichten über die an eine gute Schulbank zu stellenden Anforderungen dar.

11. **J. L. Reimer**, Grundzüge deutscher Wiedergeburt. 2. erweiterte Aufl. 119 S. Leipzig 1906, Thüringische Verlagsanstalt. 1 M.

Das Büchlein soll Richtlinien geben für „ein neudeutsches Lebensprogramm mit positiven Zielen, das alle Ideen und Vorschläge zusammenfaßt, die für die Gesundheit unseres Volkes von dauerndem Werte sind"; jedenfalls enthält es Gedanken und Ideen, die auch für den Pädagogen wertvoll sind.

12. **Ch. M. Maffon**, Erziehung im Hause. Deutsch von E. Kirchner. I. 264 S. Die Erziehung der Kinder unter neun Jahren. Karlsruhe 1906, G. Braun. Geb. 3,50 M.

Die Erziehung wird in dem vorliegenden Buche als ein Teil des Lebens betrachtet; sie ist also in erster Linie Sache des Hauses. Von diesem Gesichtspunkte aus ist das vorliegende Buch geschrieben; es soll in demselben Eltern und Lehrern eine auf der Grundlage des Naturgesetzes beruhende Erziehungsmethode unterbreitet und dabei die Pflichten der Mütter gegen ihre Kinder berührt werden.

13. **A. Hieronymus**, Rektor, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Volksschule. 19 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 40 Pf.

Der Gegenstand ist in den letzten Jahren schon öfters in Zeitschriften und Broschüren Gegenstand der Erörterungen gewesen, so daß sich etwas Neues darüber nicht mehr sagen läßt; nach einer orientierenden Einleitung bespricht der Verfasser den Gegenstand unter folgenden Gesichtspunkten: 1. Natürliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter; 2. Erziehliche Gleichheit und Ungleichheit der Geschlechter; 3. Der erziehliche Ausgleich und seine Bedeutung für die Erziehung; 4. Praktische Folgen des Ausgleichs. Die Ergebnisse seiner diesbezüglichen Untersuchung stellt er am Schlusse zusammen.

14. **Nelly Wolffheim**, Zur Geschichte der Prügelstrafe in Schule und Haus. 71 S. Berlin, E. Frensdorff. 1 M.

An der Hand von Aussprüchen bedeutender Persönlichkeiten gibt die Verfasserin einen Überblick über die Geschichte dieser pädagogischen Frage; mit Ausnahme des Altertums sind hauptsächlich deutsche Verhältnisse in Betracht gezogen worden. Die Verfasserin ist selbst eine energische Gegnerin der körperlichen Züchtigung; das beeinflußt stark die Auswahl und Darstellung des Stoffes, und von diesem Gesichtspunkte aus muß auch die Schrift gelesen werden.

15. Dr. **E. Bußler**, Die Prügelstrafe. 47 S. Eberswalde, Langewiesche & Thilo. 50 Pf.

Das Büchlein gibt die Ansichten von bekannten Schriftstellern über die Prügelstrafe; in einer zweiten Auflage sollen die Ansichten der Leser der Schrift über diesen Gegenstand veröffentlicht werden.

16. Dr. **A. Hinterberger**, Zur Frage des Unterrichtes in Hygiene an Mittelschulen. 23 S. Wien 1906, W. Braumüller. 70 Pf.

Das Schriftchen behandelt die Einführung des hygienischen Unterrichts an höheren Lehranstalten (österreichische Mittelschulen).

17. **Mary R. Zepler**, Erziehung zur Körperschönheit. 69 S. mit Abbild. Berlin, Bard, Marquardt & Co. Geb. 1,50 M.

Die Verfasserin ist durch ihre Beobachtungen, die sie in England über die Leibeserziehung der Mädchen und den Unterricht in körperlichen Leistungen gemacht hat, zur Abfassung der vorliegenden Schrift veranlaßt worden; sie hat dann in der Literatur über die körperliche Erziehung in Deutschland vielfach die durch die Erfahrung gewonnenen Ansichten bestätigt gefunden. So gibt ihr mit 32 sehr guten Abbildungen geziertes und geschmackvoll gebundenes Buch „weniger neue Gedanken als gute alte Wahrheiten in neuer Form und Gestalt". Nach einem allgemeinen geschichtlichen Rückblick beschäftigt es sich eingehender mit der Mädchengymnastik im allgemeinen und dann im besonderen mit den „Turnfreiübungen", dem „Tanz" u. dgl. körperlichen Übungen, welche die gesunde und schöne Entwicklung des Mädchenkörpers fördern, bespricht dann noch das schwedische System und schließt mit einem Ausblick auf die Entwicklung dieses Unterrichts in der Zukunft.

18. **J. Tews**, Schulkämpfe der Gegenwart. 158 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der bekannte Schulpolitiker veröffentlicht im vorliegenden Buche eine Reihe von Vorträgen aus dem Gebiete der Schulpolitik, die sich mit den schulpolitischen Fragen der Gegenwart beschäftigen; sie beziehen sich in erster Linie auf das Verhältnis der Volksschule zur Kultur, zu Kirche und Staat, auf Religions- und Moralunterricht, die Lehrer und ihre Vereinigungen, die allgemeine Volksschule u. dgl.

19. Dr. **P. Cauer**, Provinzialschulrat, Siebzehn Jahre im Kampfe um die Schulreform. 283 S. Berlin, Weidmannsche Buchh. 4 M.

In den zu einem Buche vereinigten Aufsätzen spiegeln sich die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens seit 1882 wider; der Verfasser hat seit dieser Zeit alle Wendungen des Reformstreites eifrig verfolgt, jede der verschiedenen Entschließungen mit eingehender Kritik begleitet und vielfach mit eigenen Vorschlägen einzugreifen versucht. Das alles kommt in den nun gesammelten Abhandlungen zum Ausdruck.

20. **A. Chr. Jessen**, Geborgene Garben. Gedanken und Erinnerungen eines deutschen Lehrers. I. 365 S. Leipzig, E. Wunderlich. 3 M.

Der bekannte österreichische Schulmann und Schulpolitiker legt in dem vorliegenden Buche eine Reihe von Gedanken und Erinnerungen nieder, die aus seiner reichen und langen Lebenserfahrung hervorgegangen sind; sie verdienen gelesen zu werden, wenn sie auch meistens bloß dazu geeignet sind, Anregungen zu geben.

21. **P. Förster**, Prof., Deutsche Bildung, deutscher Glaube, deutsche Erziehung. 147 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 1,60 M.

Gedankenreiche Erörterungen eines klassischen Philologen über unser Schulwesen, unsere Erziehung und Bildung; sie enthalten die Grundzüge zu einer deutschen Bildung.

22. **L. Gurlitt**, Erziehung zur Mannhaftigkeit. 244 S. Berlin 1906, Concordia. 2,80 M.

Der Verfasser legt dar, wie die Erziehung und Bildung der Jugend beschaffen sein muß, wenn sie die so wertvolle Tugend der Mannhaftigkeit erzeugen soll.

28. Dr. **E. Kapff**, Die Erziehungsschule. 79 S. mit 5 Vollbildern. Stuttgart 1906, J. Hoffmann. 1,20 M.

Die Grundzüge zu einer auf Grund des Arbeitsprinzips aufgebauten Schule werden dargelegt.

24. Dr. **H. Kleinpeter**, Mittelschule und Gegenwart. 100 S. Wien 1906, C. Fromme. 2,50 M.

Verfasser legt dar, daß die Reform der höheren Schulen notwendig ist und gibt beachtenswerte Richtlinien für dieselbe an.

25. **O. Lyon**, Stadtschulrat, Die Forbildungsschule für Mädchen. 24 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 60 Pf.

Über den Gegenstand ist schon viel geschrieben worden, so daß der Verfasser Neues nicht bieten konnte; aber er hebt deutlich hervor, worauf es bei der Mädchenfortbildungsschule ankommt.

26. **Fr. Schumacher**, Handwerkskammer-Sekr., Ein verkannter Beruf. 48 S. Gotha 1906, Fr. C. Perthes. 80 Pf.

Das Büchlein ist ein Ratgeber bei der Berufswahl, indem es in dem modernen Handwerk einen Beruf zeigt, der gerade jetzt einen neuen Aufschwung nimmt und daher sichere und gute Aussichten auf Erfolg im Berufe bietet.

27. **P. Lang**, Bezopfte Pädagogik. 150 S. Leipzig 1906, C. Wunderlich. 1,60 M.

Das Buch bietet eine Anzahl kritischer Betrachtungen über Irrgänge der Volksschulpädagogik; besonders wertvoll sind die diesbezüglichen Betrachtungen über den Rechen- und Religionsunterricht.

28. **P. J. Möbius**, Gedanken über die Schule. 64 S. Leipzig 1906, S. Hirzel. 1 M.

„Von einem alten groben Manne", wie es auf dem Titelblatt heißt, werden hier aus der Erfahrung hervorgegangene Gedanken über die Schule mitgeteilt, die sehr beachtenswert sind; sie beziehen sich auf die Bildung im allgemeinen und das Verhältnis der Gymnasialbildung zu derselben.

29. **L. Grafenmüllner**, Gymnasium oder Zuchthaus. 72 S. Wien 1906, C. W. Stern. 1 M.

Das Büchlein will eine Lösung der Gymnasialfrage geben; für diesen Zweck unterzieht er den Gymnasialunterricht einer scharfen Kritik und legt dann seine Ansichten über eine Reform des Gymnasiums dar.

30. Dr. **Frz. Lange**, Prof., Endliche Schulreform? oder Ewiges Flickwerk? Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

Auf 12 Seiten gibt der Verfasser ein Bild der Zukunftsschule, wie er sich dieselbe darstellt.

31. **J. L. Fetter**, Neue Schulkunst. I. Spezielle Didaktik. 71 S. 1,20 M. II. Spezielle Methodik. 150 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 2,60 M.

Eine „neue Schulkunst" bietet uns zwar der Verfasser nicht; denn so beachtenswert auch einzelne in seiner Schrift enthaltenen Gedanken sind, „neu" sind sie nicht. Der Lehrer, auch mancher erfahrene, kann aber trotzdem aus dem Buche manches lernen; denn leider ist die psychologisch-pädagogische Bildung der Lehrer noch recht reformbedürftig. In der Hauptsache schließt sich Fetter an Herbart-Ziller an; damit verquickt er seine kirchlich-religiöse Welt- und Lebensanschauung.

32. **E. Zeißig**, Sem.-Oberl., **R. Fritzsche**, Lehrer, Praktische Volksschulmethodik. 573 S. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. 6,50 M.

Das Buch enthält ausgeführte Lehrproben und Entwürfe zu solchen, welche von den Herausgebern und einer großen Anzahl von Schulmännern verfaßt sind; es soll nicht nur den Lehrern, sondern auch den Seminaristen als ein „Musterbuch" dienen. Die ausgeführten wie die im Entwurf dargestellten „Unterrichtslektionen wollen zunächst Anschauungen und so tragfähige Unterlagen für die spezielle Unterrichtslehre bieten und die Lehrseminaristen mitten in den vielgestaltigen Schulbetrieb stellen"; aber auch der Lehrer soll aus ihnen Anregungen zum Nachdenken über den Unterrichtsbetrieb und die Lehren der Didaktik erhalten. Über die Verwendung des Buches im Seminarunterrichte gehen die Ansichten auseinander; jedenfalls wird es aber der junge Lehrer mit Nutzen gebrauchen.

33. **A. Baeltl**, Seminarschullehrer, Schulpraxis.

I. Teil: Des Lehrers Arbeitsbuch. 224 S.

II. Teil: Beurteilungsbuch für Lehrproben. 2. und 3. Aufl. Straubing, H. Appel. Geb. 2,50 M.

Die beiden Bände sind für Lehrer (I) und Leiter (II) an Seminarübungsschulen bestimmt und brauchbar.

34. **A. Geyer**, Die Wiederholung im Unterricht. 70 S. Minden i. W. 1906, C. Marowsky. 1 M.

Die diesbezüglichen Erörterungen werden durch Hinweise auf den Religionsunterricht erläutert.

35. Dr. **J. Loewenberg**, Geheime Miterzieher. 201 S. Hamburg 1906, Gutenberg-Verlag Dr. E. Schultze. 1,50 M.

Der Verfasser bietet Studien und Erörterungen über Erziehungsfragen; die Darstellung ist volkstümlich.

36. **E. Lüttge**, Lehrer, Wie lernen wir unsere Schüler zum selbständigen Arbeiten an? 38 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 50 Pf.

Obwohl der Gegenstand schon oft in Zeitschriften usw. behandelt worden ist, so ist die vorliegende Abhandlung doch der Beachtung wert; denn der Verfasser weiß durch Anknüpfung an die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Didaktik ihm neue Seiten abzugewinnen.

37. **L. F. Göbelbecker**, Unterrichtspraxis im Sinne naturgemäßer Reformbestrebungen auf dem Gesamtgebiete des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie.

I. Teil: Methodologische Monographien. 354 S.

II. Teil: Leseproben methodologischer Einzelwinke usw. 459 S. Wiesbaden 1904, O. Nemnich. Geb. 7,50 M.

Weder der effekthaschenden Experimentiersucht, noch dem gewohnheitsmäßigen Schlendrian kann der Verfasser — mit Recht — das Wort reden; er tritt aber ein für eine theoretische und praktische Verwertung der neusten Errungenschaften der Psychologie, besonders der Kinderpsychologie, und ihrer Methoden auf das Gebiet der Unterrichtslehre. Auf diesem Wege, darüber sind wir mit dem Verfasser einig, wird man zum Ziel kommen; von diesem Standpunkte aus hat der Verfasser auch sein Buch geschrieben. Wenn man auch in Einzelheiten mit seinen Ansichten nicht übereinstimmen kann, so muß man doch anerkennen, daß das Studium des Buches jedem Lehrer von Nutzen sein wird.

38. **J. Mann**, Übungsschullehrer, u. **J. Czermack**, Übungsschullehrerin, Spezielle Methodik der Elementarklasse (1. Schuljahr). 4. verb. Aufl. 316 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3,80 M.

39. **K. Streng**, Das erste Schuljahr; ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Elementarklasse. 129 S. Ebendas. 1906. 1,70 M.

40. **K. Eidam**, Lehrer, Das erste Schuljahr; ein Wochenbuch mit den auf die einzelnen Halbstunden verteilten Lehrstoffen, vielen methodischen Ratschlägen usw. 149 S. mit Tafeln. Ebendas. 1907. 2,60 M.

Diese drei Bücher haben österreichische Schulverhältnisse im Auge; sie schließen sich den diesbezüglichen gesetzlichen Bestimmungen an und können nur von diesem Gesichtspunkte aus auch vom reichsdeutschen Lehrer benutzt werden. Völlig neue Wege darf man in diesen Büchern nicht suchen, obgleich sie sich nicht völlig fern von neueren Bestrebungen halten.

41. **L. E. Seidel**, Das erste Schuljahr; theoretisch-praktische Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen nebst vollständig ausgeführten Präparationen. 8. Aufl. 284 S. Langensalza, Schulbuchhandlung. 2,75 M.

Der Verfasser ist ein gemäßigter Anhänger der Herbart-Zillerschen Pädagogik und hat von diesem Gesichtspunkte aus sein Buch bearbeitet, und zwar im Anschluß an die gesetzlichen Bestimmungen; neue Bahnen betritt er nicht, sondern bietet hauptsächlich in dem angegebenen Sinne abgefaßte Präparationen.

42. **E. Fuß**, Lehrer, Der Unterricht im ersten Schuljahr. 2. umgearb. und erweiterte Aufl. 143 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

Der Verfasser ist mit dem seitherigen Unterricht im 1. Schuljahr nicht zufrieden, aber auch nicht mit den modernen Bestrebungen, wie sie z. B von Henck vertreten werden; in seinen Ausführungen legt er zuerst die nach seiner Ansicht vorhandenen Mängel des ersten Schulunterrichts dar, dann zeigt er den von ihm vertretenen besseren Weg. An diesem hat die Kritik allerdings manches auszusetzen; aber es soll nicht verkannt werden, daß auch manches recht Beachtenswerte auf ihm zu finden ist. Auch der Verfasser ist — dem Fehler unserer Zeit! — nicht ganz entgangen, nämlich dem rücksichtslosen Verwerfen einerseits und dem Übertreiben anderseits.

43. **W. Henck**, Rektor, Das zweite Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. 93 S. mit zahlreichen Abbildungen usw. W.-Jena 1906, Thüringer Verlagsanstalt. 2 M.

Als Ausgangs- und Mittelpunkt des Schulunterrichts im 1. und 2. Schuljahre stellt der Verfasser die auf das heimatliche Leben gegründete Anschauung und die aus ihr hergeleitete Arbeit hin; an sie schließen sich Sprach-, Rechen- und Gesinnungsunterricht an.

44. Dr. **A. Papst**, Seminardirektor, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. 118 S., 22 Abbild. Leipzig 1907, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In volkstümlicher Form bespricht der Verfasser die Begründung des Handarbeitsunterrichts und der Kulturgeschichte, Psychologie und Pädagogik, seine Entwicklung von Comenius bis zur Gegenwart, seine Gestaltung in besonderen Anstellungen und in der Schule und die verschiedenen Systeme und Arten der praktischen Durchführung.

45. Dr. P. **Cauer**, Provinzialschulrat und Prof., Zur freieren Gestaltung des Unterrichts. 48 S. Leipzig 1906, Dieterichsche Verlagsbuchh. 1 M.

Die Bedenken und Anregungen, die der Verfasser in seiner Schrift niederlegt, beziehen sich auf den Unterricht in höheren Lehranstalten.

46. **Ed. Grimm**, Leiter der Knabenhandarbeitsschule, Die Vorstufe. 47 S. mit vielen Abbild. Leipzig 1906, Frankenstein & Wagner. 75 Pf.

Der Verfasser gibt auf Grund reicher Erfahrung eine Anleitung für den Knabenhandfertigkeitsunterricht für 6—10jährige Knaben und Mädchen.

47. **F. Samel** und **A. Dude**, Leiter der Handfertigkeitsschule, Anweisung zur Anfertigung der Arbeits-Gegenstände des Lehrganges für Hobelbankarbeit. 32 S. mit vielen Abbild. Selbstverlag.

48. **Dorothea Paulsohn**, Handbuch zur Anfertigung von Anschauungsmaterial, Spielzeug und Handarbeiten für Eltern, Kindergärtnerinnen und geschickte kleine Hände. 39 S. Berlin 1906, L. Oehmigkes Verl. 1 M.

49. **M. Ott**, Stadtpfarrer, Der Moralunterricht in der französischen Volksschule. 61 S. Stuttgart 1906, Chr. Belserſche Verlagsbuchh. 80 Pf.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Gegenstandes und die diesbezügliche Gesetzgebung; darauf gibt er eine eingehende Darstellung desselben, welcher eine kritische Beurteilung folgt.

50. Dr. **K. Just**, Schuldirektor, Märchenunterricht. 12 Volksmärchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen. 2. Aufl. 82 S. Leipzig 1906, A. Deichertsche Verlagsbuchh. Nachf. 1,35 M.

Wer die Märchen für einen geeigneten Lehrstoff in den ersten Schuljahren hält und sich mit der darstellenden Lehrform befreunden kann, der wird das Buch mit Nutzen gebrauchen.

51. **G. Schlauer**, Oberl., und **J. Leichner**, Lehrer, Die Lehrmittelsammlung der Volksschule. 216 S. Wien, A. Pichlers Wwe & Sohn. 3,60 M.

Die vorliegende Schrift enthält einen allgemeinen Teil, in welchem Zweck, Bedeutung und Beschaffung der Lehrmittel, Ordnung und Aufbewahrung u. dgl. besprochen werden, und einen besonderen Teil, das Lehrmittelverzeichnis; in letzterem sind die Lehrmittel nach Fächern gruppiert und jedem Fache ist eine orientierende Einleitung beigegeben. Innerhalb der betreffenden Gruppe ist auch noch geschieden nach der Gliederung der Schule (ein- und zweiklassige, drei- und mehrklassige Schule). Endlich gibt der Bilderanhang eine Ansicht von den Bildern und Abbildungen.

52. **W. F. Türmer**, Volksschullehrer, Die Veranschaulichung im Schulbetriebe der Gegenwart. 39 S. München 1906, J. J. Lentnersche Buchh. 60 Pf.

Die Schrift bespricht die verschiedenen Veranschaulichungsmittel (Bild, Skioptikon, Reliefs, Modelle usw.) nach Bedeutung und Verwendung.

53. **E. Heinold**, Prüfungsaufgaben, gestellt von der österreichischen Prüfungskommission bei den schriftlichen Lehrbefähigungsprüfungen für Volksschulen, Bürgerschulen und französische Sprache nebst einem Anhange: Prüfungsvorschriften für die Lehrbefähigungsprüfungen. 3. verm. Aufl. 216 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3 M.

54. **A. Oppermann**, Schulinspektor, und **Carla Laßmann**, Haushaltungs- und Kochlehrerin, Haushaltungsbuch für den bürgerlichen Haushalt; zum Gebrauche in dem Haushaltungs- und Kochunterricht an Volks- und Fortbildungsschulen, sowie in bürgerlichen Haushaltungen. 80 S. Leipzig, J. Klinkhardt. Geb. 75 Pf.

Das Büchlein enthält Belehrungen und Anweisungen.

55. **W. Schilo**, Pfarrer, Kompaß in der Schulfrage, oder: Wohin zielt die Agitation für die Simultanschule und gegen die geistliche Schulaufsicht? 72 S. Wiesbaden, H. Rauch. 50 Pf.

Eine Verteidigung der Konfessionsschule und der geistlichen Schulaufsicht! „In dem Geiste der Reformation haben wir die Wurzel aller Übel, an denen unser Schulwesen krankt." „Zwei Wunden sind es, an denen unser Schulwesen krankt: 1. die Feindschaft gegen die katholische Kirche; 2. das Staatsmonopol." „Kein Pädagoge, kein vernünftiger Mensch, der nicht Nebenabsichten hat, kann die Simultanschule gutheißen." Das genügt wohl zur Charakterisierung des Schriftchens.

56. **P. Münz**, Lehrer, Fragmente zur Schulaufsichtsfrage. 55 S. Wiesbaden 1905, H. Rauch. 50 Pf.

Vom Standpunkte des kirchlich gesinnten katholischen Lehrers bespricht der Verfasser sachlich die Schulaufsichtsfrage; er will der Kirche ihren vollen Einfluß auf die Schule gewahrt wissen, aber dennoch die geistliche Ortsschulaufsicht beseitigt haben.

57. Dr. **Frz. J. v. Rottenburg**, Das Zukunftsprogramm unserer Schulgesetzgebung. 67 S. Bonn 1906, C. Georgi. 1 M.

Verfasser zeigt an der Hand der Statistik, daß die Kirche nur zum großen Nachteil der Bildung in allen Kulturländern die Verwaltung der Schule in den Händen gehabt hat und daß eine nationale Volksbildung nur durch eine staatliche, konfessionslose Schule gepflegt werden kann.

58. **Marie Martin**, Aus der Welt der deutschen Frau. 189 S. Berlin 1906, C. A. Schwetschke & Sohn. 3 M.

Die zu einem Bande vereinigten Aufsätze behandeln verschiedene Fragen der Mädchenerziehung (die deutsche Frau und die häusliche Erziehung der Mädchen; gemeinsame Erziehung der Geschlechter; die doppelte Moral und die Mädchenerziehung; Mädchenlektüre usw.); sie sind daher besonders für Lehrerinnen von Interesse.

59. **Mina Westermayer-Lanzendorfer**, Unsere Tochter. 178 S. München 1907, M. Kellners Hofbuchh. 2,40 M.

In einer Reihe von Briefen gibt die Verfasserin im Anschluß an Beispiele Belehrungen über die leibliche, geistige und sittliche Erziehung der Mädchen; das Buch ist für Frauen bestimmt.

60. **H. Bahnstedt**, Seminardirektor, Mädchenschule und Himmelreich. 125 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Das Buch enthält Bausteine zur religiösen Erziehung der Mädchen.

61. **Pauline Herber**, Das Lehrerinnenwesen in Deutschland. 210 S. Kempten 1906, Jos. Kösselsche Buchh. Geb. 1 M.

Das Buch orientiert über die Ausbildung, Anstellung, Verwendung usw. der Lehrerinnen, das Vereinswesen und die Bestrebungen der Lehrerinnen u. dgl.

62. **P. Herber**, Der Beruf der Lehrerin. 57 S. 4. verm. Aufl. Paderborn 1905, F. Schöningh. Geb. 1,50 M.

In Briefen an eine frühere Schülerin bespricht die Verfasserin, eine Seminarlehrerin a. D., auf Grund reicher Erfahrung den Beruf der Lehrerin vom kirchlich-katholischen Standpunkte aus; im Anhang bietet sie, von demselben Standpunkte aus, einen Ratgeber für Lehrerinnen bei der Auswahl von Berufsschriften.

63. **H. Bohnstedt**, Wirklichkeiten, Worte und Wege unserer Lehrerinnenbildung. 163 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2 M.

Der Verfasser will die Frage der Ausbildung der Lehrerinnen in die rechten Bahnen leiten, so daß sie vor Unnatur und Überspannung bewahrt bleibt; die Bildung, so legt er dar, soll einheitlicher, vertiefter, wirksamer und menschlicher werden. Dem Verfasser steht eine reiche Erfahrung zur Seite.

64. **E. Weber** u. a. Die Fortbildung der Lehrerin. 232 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 3 M.

Im Anschluß an die Ordnung für die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen (Oberlehrerinnenprüfung) werden von einer Anzahl Lehrerinnen in gemeinschaftlicher Arbeit die Fortbildungsmöglichkeiten zusammengestellt, die jeder Strebenden augenblicklich zu Gebote stehen. Nach einer orientierenden Einleitung werden die einzelnen Fächer vom Gesichtspunkte der Fortbildung der Lehrerin behandelt, dann eine Übersicht über einige Prüfungen gegeben, dann die Prüfung der Schulvorsteherinnen im einzelnen, die Fortbildung für Französisch und Englisch im Auslande, die Ergänzungsprüfung in Preußen und zweite (Dienstanstellungsprüfung) in verschiedenen Bundesstaaten, die Fortbildung in den technischen Fächern, für kaufmännische und gewerbliche Fortbildungsschulen, die Heilpädagogik und die Fürsorgearbeit besprochen.

65. **P. Zillig**, Plan zur Reform der Lehrerbildung. 30 S. Würzburg 1906, Stahelsche Verlags-Anstalt. 50 Pf.

Die Erörterungen schließen sich an den ministeriellen Reformplan für Bayern an und sind beachtenswert.

66. Dr. **W. Rudkowski**, Gymnasial-Oberlehrer, Seminarbildung und Studium der Volksschullehrer. 50 S. Gelsenkirchen 1906, E. Kannengießer. 80 Pf.

Der Verfasser übt scharfe Kritik an der Bildung der Volksschullehrer und deren Streben nach Erhöhung derselben; nach seiner Ansicht ist für den Volksschullehrerberuf weder hohe Begabung noch wissenschaftliche Vorbildung nötig. Sein Urteil ist nicht durch Sachkenntnis getrübt; wir können daher seiner Schrift keinen Wert und keine Bedeutung beilegen.

67. **L. Mutheßius**, Die Lehrerbildung im Strome der Zeit. 20 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 75 Pf.

Die Schrift enthält die Rede, welche der Verfasser bei der Einführung des Seminardirektor in Weimar gehalten hat; obwohl sie nichts Neues über den Gegenstand bringt, so wirkt sie anregend zum Nachdenken über denselben.

68. **H. Schwochow**, Rektor, Die Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 6. Aufl. 248 S. Leipzig 1907, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Schon die 5. Auflage ist mit Rücksicht auf die preußische Prüfungsordnung von 1901 umgearbeitet; besonders mit Rücksicht darauf, daß die Bewerber ein pädagogisches Werk eingehend studieren und sich nach freier Wahl in einem Fache fortbilden sollen; das Buch wird daher auch fernerhin dem jungen Lehrer ein guter Ratgeber sein.

69. **F. Werner**, Direktor der Taubst.-Anst., Psychologische Begründung der deutschen Methode des Taubstummenunterrichts unter kritischer Beleuchtung des Fingeralphabets und der Gebärdensprache. 50 S. Berlin 1906, Reuther & Reichard. 1,50 M.

Unter der deutschen Methode versteht der Verfasser die Lautsprachmethode; er sucht durch eine psychologische Begründung nachzuweisen,

daß diese Methode sowohl das Fingeralphabet als die Gebärdensprache ausschließen muß.

70. **H. Loebner**, Prof., Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. 200 S. Wien 1907, F. Deuticke.

Der Verfasser hat die amerikanischen Schulverhältnisse an Ort und Stelle kennen gelernt und mit Hilfe der vorhandenen Literatur eingehend studiert; das Ergebnis dieser Arbeit hat er in dem vorliegenden Buche niedergelegt. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten verdient ernste Betrachtung; die übersichtliche Darstellung desselben, wie sie uns das Buch bietet, muß daher willkommen sein.

71. **K. Schultz**, Lehrer, Die französische Volksschule. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

Auf 14 Seiten gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der französischen Volksschule.

72. **H. v. Wolzogen**, Von deutscher Kunst. 274 S. Berlin 1906, C. A. Schwetschke & Sohn. 4 M.

Das Buch enthält eine Sammlung lesenswerter Aufsätze: Gegenwartskunst; Kunst und Volk; Kleist's „Prinz von Homburg"; Wilhelm Raabe; Richard Wagner und das Christentum; Gedanken über deutsche Musik und Ballade usw.

73. **J. J. David**, Vom Schaffen. 166 S. Jena 1906, E. Diederichs. 3 M.

Der Verfasser bietet eine Anzahl Essays über das Schaffen des Schriftstellers und Künstlers.

74. **Fr. Mittendorf**, Lehrer, Pädagogischer Frühling. 72 S. Braunschweig 1906, E. Appelhans & Co. 80 Pf.

Der Verfasser hat die in Büchern und Zeitschriften enthaltenen Gedanken der Reformpädagogik zu einer geschlossenen Darstellung verarbeitet; daß er bei den einzelnen Gedanken nicht lange verweilen kann, ergibt sich aus dem Umfang des Büchleins. Wer nicht durch andere, ausführlichere Darstellungen, z. B. durch den Pädagogischen Jahresbericht, mit den pädagogischen Reformbestrebungen bekannt wird, findet in der Schrift Anregungen, sich damit bekannt zu machen.

75. **B. Böhmert**, Prof., Die Entstehung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. 20 S. Berlin 1907, Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. 25 Pf.

Die Schrift ist zur Ehrung des 70jährigen Hauptbegründers, Professors Fritz Kalle herausgegeben.

76. **Delphobe**, Briefe an Eltern. 171 S. Berlin 1906, L. Simion Nachf. 2 M.

Das Büchlein enthält pädagogische Lehren in schöner Form, die für Eltern bestimmt sind.

77. Pädagogisches Jahrbuch, 1905. 185 S. Red. v. Th. Steinkal. Wien, Manz (Leipzig, J. Klinkhardt). 3 M.

Das von der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft" herausgegebene Jahrbuch (28. Bd.) enthält Vorträge (Schiller als Erzieher; Das russische Schulwesen; Darstellung und Würdigung der philosophischen und pädagogischen Grundlehren John Lockes; Die Prinzipien der moralischen Erziehung in Frankreich; Die für das Leben notwendigen Kenntnisse und

Fertigkeiten und deren dauernde Aneignung; Das österreichische Schulbücherapprobationswesen; Der Anschauungsunterricht in der Großstadt; Weltsprachenproblem; Der II. internationale Kongreß zur Förderung des Zeichenunterrichtes), Referate über wichtige Bücher und Thesen usw.

78. Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung in München 1906; herausgegeben vom Preß-Ausschuß. Leipzig, J. Klinkhardt.

79. E. v. Bremen, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat, Die Preußische Volksschule; Gesetze und Verordnungen, zusammengestellt und erläutert. Heft 1. 188 S. Stuttgart 1906, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 3 M.

Das vorliegende Heft enthält das Schulunterhaltungsgesetz mit einer geschichtlich orientierenden Einleitung, Erläuterungen, Ausführungsanweisungen und einem Sachregister.

5. Verschiedenes.

1. H. Kraemer, Weltall und Menschheit. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. 60 M.

Das groß angelegte Werk gibt eine Geschichte der Erforschung der Natur und der Verwertung der Naturkräfte im Dienste der Völker in wissenschaftlich-volkstümlicher Darstellung, eine „Kulturgeschichte auf naturwissenschaftlicher Grundlage", oder eigentlich eine „Vorgeschichte der Kultur". I. Band. Erforschung der Erdrinde, Erdrinde und Menschheit, Erdphysik, 492 S.; II. Band. Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechts, Entwicklung der Pflanzen- und Tierwelt, 518 S.; III. Band. Erforschung des Weltalls, Erforschung der Erdoberfläche, 468 S.; IV. Band. Die Erforschung der Erdoberfläche (II), des Meeres, der Gestalt, Größe und Dichte der Erde, 458 S.; V. Band. Die Anfänge der Technik, Erforschung und Verwertung der Naturkräfte, Schwierigkeit der wissenschaftlichen Beobachtung, Einfluß der Kultur auf die Gesundheit des Menschen, Gesamtregister, 442 S. Die einzelnen Kapitel sind von Fachmännern bearbeitet; das ganze Werk ist mit etwa 2000 Illustrationen, zahlreichen farbigen Kunstblättern usw. versehen.

2. — — Der Mensch und die Erde. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co.

Das Werk erscheint in 200 Lieferungen à 60 Pf. und gibt eine eingehende mit zahlreichen Illustrationen, bunten Beilagen und Karten versehene Darstellung der Entstehung, Gewinnung und Verwertung der Schätze der Erde, des Feuers und des Wassers als Grundlagen der Kultur; es ist von einer Reihe namhafter Gelehrten bearbeitet, bildet eine Ergänzung zu „Weltall und Menschheit" und mit diesem die Grundlage zur Kulturgeschichte der Menschheit.

3. Die „Bibliothek des allgemeinen und praktischen Wissens" von Em. Müller. 95 Lieferungen. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. à 60 Pf.

Das Werk gibt eine übersichtliche Darstellung des Wissenswerten aus allen Gebieten der Wissenszweige und Sprachen (deutsche, französische, englische Sprache, Handelswissenschaften, kaufmännisches Rechnen, Stenographie, Arithmetik und Algebra, Geometrie, Trigonometrie, Stereometrie usw.; Geographie und Völkerkunde, Geschichte; Geologie und Mineralogie, Zoologie und Botanik, Physik und Chemie, Himmelskunde; Photographie, Technik usw., Warenkunde und Technologie; Literatur und Kunstgeschichte; Volkswirtschaftslehre und Gesellschaftswissenschaft), von Fachmännern in

wissenschaftlich-volkstümlicher Darstellung bearbeitet und mit guten Abbildungen, Karten, Tafeln usw. versehen; das Werk ist zum Selbstunterricht, besonders als Nachschlagebuch, geeignet.

4. **Zina Wassiliew**, Breneli und Joggeli, Abenteuer in den Schweizerbergen. Bern, A. Francke. Geb. 3 M.
5. **Kory Towska**, Olly Dolly Dicky, ein Kinderbuch mit Bildern von Paul Haase. Berlin, H. Seemann Nachf. 2,50 M.

Wir machen auf diese beiden Bilderbücher aufmerksam und empfehlen dem Leser, der sich dafür interessiert, sich dieselben zur Ansicht kommen und sich selbst ein Urteil über die Bilder und den Text zu bilden; denn der Geschmack ist bekanntlich auf diesem Gebiete sehr verschieden.

6. Zeitschriften.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Herausg. von Frz. Frisch. 10 Hefte. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 4,20 M. Inhalt: Kritische Betrachtung der Lehrmittel, Darstellung der Fortschritte auf diesem Gebiete durch Wort und Bild und der Verwendung durch Lehrversuche und Skizzen; kritische Beleuchtung der pädagogischen Literatur.
2. Politisch-Anthropologische Revue. Monatsschrift für das soziale und geistige Leben der Völker. Von Dr. L. Woltmann. IV. Jahrg. Eisenach, Thüringische Verlags-Anstalt. Pro Quartal 3 M. Inhalt: Anwendung der natürlichen Entwicklungslehre im weitesten Sinne des Wortes auf die organische, soziale und geistige Entwicklung der Völker; orientiert in Abhandlungen, Berichten, Notizen und Besprechungen über Stand, Fortschritte und Tragweite über alle einschlägigen Fragen, zu denen auch die Erziehungsfragen gehören.
3. Deutsche Monatsschrift über das gesamte Leben der Gegenwart. V. Jahrg. Begründet von J. Lohmeyer. Herausg. von Dr. O. Hötzsch. Berlin 1906, A. Duncker. 20 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen über Fragen der Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Literatur des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens der Gegenwart; Berichte und Rundschau.
4. Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausg. von J. E. Freiherr von Grotthuß. VIII. Jahrg. 1906. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 16 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Religion, Philosophie und Kunst; Rundschau über Literatur usw.; Kritische Erörterungen über politische, soziale und religiöse Fragen; Literatur usw.
5. Türmer-Jahrbuch 1907. Herausg. von J. E. Freiherr von Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. 6 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen; Rundschau über alle Gebiete der Wissenschaft, über die Philosophie, Kunst, Technik usw.; Lyrik; Kunstbeilagen; ein Spiegelbild über das Kulturleben des Jahres.
6. Das freie Wort. Halbmonatsschrift für Fortschritte auf allen Gebieten des geistigen Lebens. Begründet von L. Saenger. Herausg. von M. Henning. VI. Jahrgang 1906. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verl. 8 M. Inhalt: Kritische Betrachtungen über wirtschaftliche, politische, soziale und pädagogische Fragen; Mitteilungen.
7. Dr. Meumann, Prof., Die experimentelle Pädagogik. III. Bd. 3/4. Heft. IV. Bd. 1/2. Heft. O. Nemnich. 6,50 M. Inhalt: Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Abhandlungen; Mitteilungen und Diskussionen; Literaturberichte.
8. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. X. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theore-

tischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen: Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

9. Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausg. von E. Hiemann, E. Lindemann und R. Schulze. XVIII. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1906, R. Voigtländer. 6 M. Inhalt: Abhandlungen; Umschau: berücksichtigt besonders die künstlerische Erziehung.

10. Der Praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 55. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 10 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

11. Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus von A. Baß. I. Jahrg. 1907. 12 Hefte. Leipzig, Teutonia-Verlag. 6 M. Abhandlunen, pädagogische Lesefrüchte, Mitteilungen usw. Aus allen Gebieten der Pädagogik und des Schulwesens; Besprechungen; Bücherschau; Sprechsaal.

12. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Mutheſius. XXXV. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 12 M. Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

13. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. XIII. Jahrg. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 6 M. Abhandlungen, Mitteilungen und Besprechungen aus dem Gebiete der Philosophie und Pädagogik vom Standpunkte Herbarts und Zillers.

14. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXVI. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 6 M. Die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

15. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Herausg. von Ferd. Kemsies und L. Hirschlaff. VII. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1905, H. Walther. 10 M. Abhandlungen aus dem im Titel angegebenen Gebieten, Sitzungsberichte, Mitteilungen und Besprechungen.

16. Pädagogische Monatshefte. Herausg. von Al. Knöppel. XI. Jahrg. 12 Hefte. Stuttgart 1905, Süddeutsche Verlagsbuchh. 5,60 M. Standpunkt: katholische Kirchenlehre.

17. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XVIII. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1905, L. Voß. 8 M. Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

18. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Payel. VII. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1906, Nicolaische Verl. 10 M. Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

19. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Kießling und Mittenzwey. LVIV. Jahrg. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen, Mitteilungen und Meinungen; Berichte; Rundschau; Feuilleton-Beilage; Pädagogischer Anzeiger.

20. Pädagogische Zeitung von Päßler. XXXVI. Jahrg. Berlin 1906, W. und S. Löwenthal. 7 M. Abhandlungen; Rundschau; Lit. Beilage; Rechtsbeilage; Jugendschriften und Werke; Statistische Beilage; Fortbildungsschule; Organ des deutschen Lehrervereins.

Werke, die nicht zur Besprechung vorgelegen haben.

1. **Kinkel**, Geschichte der Philosophie; Gießen, Töpelmann.
2. **Voigt**, Mein Kind; Leipzig, Thomas.
3. **Scharrelmann**, Fröhliche Kinder; Hamburg, Janſen.
4. **Block**, Lebensführung und Lebensarbeit; Merſeburg, Stollberg.
5. **Eisler**, Leib und Seele; Leipzig, J. A. Barth.
6. **Baerwald**, Die Entwicklung der Lotzeſchen Pſychologie; Breslau, Koebner.
7. **Roethe**, Humaniſtiſche und nationale Bildung; Berlin, Weidmann.
8. **Marſchick**, Geiſt und Seele; Berlin, Nitſchmann.
9. **Kimpell**, Geſchichte des Heſſ. Volksſchulweſens bis 1800; Kaſſel, Röttger.
10. **Klein**, Die moderne Theorie über das Verhältnis zwiſchen Leib und Seele; Breslau, Koebner.
11. **Schur**, Das Leben der Seele; Berlin, Oeſterheld & Co.
12. **Schrempf**, Leſſing als Philoſoph; Stuttgart, Frommann.
13. **Steude**, Die modernen Weltanſchauungen; Gütersloh, Bertelsmann.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,

Seminardirektor in Bremen.

In den mir vorliegenden Erscheinungen dieses Jahres tritt weniger als sonst wohl der Standpunkt der Inspiration hervor; hoffentlich ist das ein Zeichen der wachsenden Erkenntnis, daß auch in der Religion die Interessen der Wahrheit und der Wahrhaftigkeit die ersten und die letzten sind; daß die religiösen Vorstellungen nicht im Widerstreit stehen dürfen zu dem Weltbilde, welches Schule und Erfahrung der heranwachsenden Jugend übermitteln.

An Stelle der offenbarungsgläubigen Bücher stellen sich auffallend viele ein, die den Religionsunterricht auf die Basis des Lebens Jesu stellen wollen und den erwünschten Erfolg durch den „idealen Umgang" mit den Persönlichkeiten der Religionsgeschichte zu erreichen suchen.

Nun ist aber das Leben Jesu durchaus nicht zu konstruieren (vgl. dazu Schweitzer, Nr. 55, S. 25), was doch, wenn man mit ihm „umgehen" soll, die Voraussetzung wäre.

Zugegeben indes, man könnte dieses Leben Jesu (oder Pauli) einwandfrei darstellen, so würde es doch mit einer einfachen Darbietung als Vorbild und einer Besprechung, von der sich scheinbar viele Erfolg versprechen, nicht getan sein. Man müßte doch wohl dem in der ganzen Pädagogik als Axiom geltenden Satze „vom Naheliegenden zum Fernen" folgen; man müßte im konkreten Leben der Kinder nach irgendwelchen, wenn auch noch so schlichten Erfahrungen suchen und aus diesen heraus versuchen, das Kind zur Hingabe an sittliche Ideale zu bewegen. Es darf die Sittenlehre — als solche soll doch das vorbildliche Leben vorzugsweise wirken — nicht nur überliefert werden, „sondern es muß angeknüpft werden an das wirkliche Leben und an die gegebene Sphäre der Erfahrung und der Interessen des Kindes, wenn man es tiefer moralisch beeinflussen und eine genügende Basis für die religiösen Erlebnisse schaffen will" (vgl. Förster, Jugendlehre, S. 104 ff.). Überhaupt glaube ich nicht, daß eine Totalanschauung vom Leben Jesu starken Einfluß auf das religiöse Leben haben würde; mit geschichtlicher Erkenntnis allein kann man lebenskräftige Religiosität nicht vermitteln und „geistige Kräfte nicht neu entbinden". Vielmehr könnte das Leben Jesu auch nur eine Etappe der Entwicklung sein, eine Stufe im Ringen nach jenem Ideal, dem auch wir, selbst in dieser Entwicklung stehend und aus der Vergangenheit lernend, mit modernen Mitteln und mit moderner Weltanschauung so gut wie es uns möglich ist näher zu kommen suchen.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. **E. Baudenbacher**, Pfarrer. Heimatglück. Erzählungen, Skizzen, Betrachtungen und Sprüche. 222 S. Bern 1907, G. Grunau. 3 M.

Ein äußerst wertvolles Hilfsmittel für die Erziehung im Hause und in der Schule, für die Hand der Eltern, Lehrer und — Zöglinge! Es dürfte m. E. in keiner Schülerbibliothek fehlen. Ich kenne wenige kürzlich erschienene Bücher, die so geeignet sind, sittliche Kraft zu wecken und die vorhandenen Kräfte zu stählen, worauf es ja bei der Erziehung vor allem ankommt. Die Erzählungen, die Predigten und Sprüche, die nach Inhalt wie Form originell anmuten, müssen von tiefer Wirkung auf das Gemüt sein. Sie atmen die Luft der Schweizer Berge — die Liebe zur Heimat klingt aus allen Seiten —, aber sie sind von hoher Bedeutung für alle Lande; wohl allenthalben tut es not, zur Treue zu rufen, zur Pietät, zur Ausbildung kraftvoller Charaktere; „wir hungern und dürsten nach ganzen Persönlichkeiten, nach ganzen Männern und Frauen". Möchte das Buch sich viele Freunde erwerben, möchte es viel gelesen und — gekauft werden. —

2. **Friedrich Nonnemann**, Neues Werden, Neues Glauben, Heiliglanb. 92 S. Groß-Lichterfelde 1906, B. W. Gebel. 1,80 M.

Ungemein sympathisch berührt das Streben und Suchen des Verfassers; sein Buch klingt wie eine Variation des Goetheschen Wortes:

„Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen;
ein Werdender wird immer dankbar sein."

„Willst du leben, das heißt auf dem Wege des Menschen vorwärts kommen, werden, so darfst du dich nicht mit dem Erreichten zufrieden geben, noch dich etwa gar mit den Mächten der Beharrung verständigen und abfinden. Als Werdender kannst du die strenge Unzufriedenheit, die deine Unvollkommenheit und die der Welt richtet, nicht entbehren. Solche Unzufriedenheit zerstört nur, um aufzubauen . . . Sie hat nichts zu tun mit unfruchtbarer Kritik . . . Sie bejaht alles Tüchtige, Gesunde, Vorwärtsstrebende, was schon vorhanden ist. Sie wirkt nur deshalb aus dem Nein, damit das echte Lebensja zum Siege komme." (S. 7.) Wunderlich paßt dazu das Zurückgreifen auf Jesus, der „die Werdenden zu Gott führen" soll, „der den Weg zum Ziele, zum Ewig-Gleichen und doch immer Neuen, zum Ewig-Lebendigen zeigen soll". (S. 40.) Aber wir müssen den doch kennen, der uns führen soll; was wissen wir denn von Jesus? Woher weiß der Verfasser denn von der „unvergleichlichen Echtheit und Ursprünglichkeit und Unverfälschtheit des rein Menschlichen in Jesus (S. 72)"? Das „Ja, das ich in meinem tiefsten Innern spüre, die unbedingte Zustimmung zur Schrift, die untilgbare Überzeugung, daß im Worte und Leben unveräußerliche, für mein Heil schlechterdings unentbehrliche Werte gegeben sind" (S. 60), hilft doch wohl niemandem außer dem, der mit bejahen will, verfängt sonst aber wohl bei keinem Menschen. Hinzu kommt, daß nach des Verfassers Aussage dieser Jesus auch noch nicht einmal die Suchenden zur Wahrheit leiten kann; denn „um von Jesus angezogen zu werden, muß schon der Vater die Tiefe unseres Wesens bewegen, daß unser Sehnen erwacht" (S. 45). Damit wäre der Zirkel fertig. — Hätte der Verfasser statt Jesus gesagt „Christus", so könnte man mit ihm reden; denn dann hätten wir es, um mit Harnack zu reden, nicht mit einer historischen Spezialität, sondern

mit einem religiösen Prinzip zu tun; dann wäre statt der unbekannten Persönlichkeit die Verkörperung des Gemeindebewußtseins das Führende, der lebendige, persönliche Ausdruck der in der Gemeinde vorhandenen Sehnsucht nach Leben. „Der Glaube, der sich auf andere beruft, ist kein Glaube; die Abhängigkeit von solchem Gefühl ist der Maßstab für den Verfall der Religion. Die Stellung, welche Jesus seit Jahrhunderten in der Geschichte einnimmt, ist die einer Autorität; das kennzeichnet die Menschen," sagt Emerson. „Aber die Menschennatur hat in ihren eigenen Tiefen und ihren eigenen Gesetzen die Möglichkeit zu einer immer höheren ethischen Harmonie und Entwicklung. Die Lehre vom Idealmenschen Jesus . . . steht dieser Selbständigkeitserklärung entgegen" (Ellen Key). Nicht rückwärts, sondern vorwärts führt der Weg; „es kommt alles den Gesetzen der Entwicklung gemäß" (S. 89), sagt der Verfasser selbst.

Vielleicht hat den Verfasser ein Rest dogmatischer Voreingenommenheit diesen Weg geführt; bei aller Toleranz gegen andere ist ihm der Glaube an den Gottmenschen (S. 65. 72) und die Unsterblichkeit (S. 20) geblieben. Er würde freilich wohl ablehnen, damit dogmatisch zu verfahren; denn „das Rätsel Mensch und Gott kann man nicht durch Überlegen und Forschungen lösen, sondern es handelt sich hier um Fragen und Dinge des Lebens und des Erlebens" (S. 73). Wie aber, wenn man diese Fragen und Dinge nicht erlebt und nicht erleben kann? Wenn man aus der Bergpredigt nicht „Gott reden hört in einer Reinheit und Kraft, die völlig über das hinausgeht, was sonst durch menschliche Vermittlung möglich ist" (S. 75), sondern sie ganz und gar aus der Zeit ihrer Entstehung heraus und im Gegensatz zu ihr als rein Menschliches versteht? Hat man dann „keinen Sinn für das wirkliche Gotteswirken"? (S. 74.) — Die Sprache ist häufig überschwenglich und phrasenhaft; doch bietet das Buch manche Anregung. Es hilft jedenfalls mit die „heilige, große Unzufriedenheit" nähren und trotz seiner Einseitigkeit den „neuen Frühlingsmorgen" auf religiösem Gebiete heraufführen, wenn auch nicht alle mit ihm „um Jesus" sich sammeln werden. Man kann ein Wort des Verfassers (S. 76) auf ihn selbst anwenden: „ein Kämpfer, ein edler Kämpfer ist er gewiß. Aber ein Sieger? —"

8. Dr. **A. Reukauf**, Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule. 1. Band von: Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung für Lehrplan und Methode, herausgegeben von Dr. A. Reukauf. 327 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 4 M.

Ein Buch, das von Religionslehrern mit Interesse gelesen werden und dessen Durcharbeitung ihnen großen Nutzen gewähren wird. Doch fordert es sehr zum Widerspruch heraus, und die zum Schluß ausgesprochene Überzeugung, daß eine auf der Grundlage der religionsgeschichtlichen Forschungen der Neuzeit ruhende religiöse Überzeugung im Bund mit Herbartischer Pädagogik berufen ist, die pädagogische Welt zu erobern, wird sich, was die Herbartische Pädagogik anlangt, kaum allgemeiner Billigung erfreuen. Die Vorschläge sind: 1. Als Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule ist in letzter Linie nicht die willige Annahme des traditionellen Kirchenglaubens, die Beugung unter ein Glaubensgesetz, sondern die Begründung religiös-sittlicher Charaktere auf der Grundlage evangelischen Christentums zu betrachten. Darum ist als nächste Aufgabe des Religionsunterrichts nicht die Mitteilung irgendwelcher Wissensstoffe — seien es Geschichtskenntnisse oder Glaubensbekenntnisse — anzusehen, sondern Erweckung von Interesse für

die großen Persönlichkeiten aus der Geschichte der Offenbarung und der Geschichte des Reiches Gottes.

2. Dazu genügt der Religionsunterricht in den 8 Jahren der Volksschulzeit nicht. Es möge daher eine Erweiterung der religiösen Bildung ins Auge gefaßt werden . . .

3. Die Lehrpläne der Praxis mögen . . . ergänzt werden, hinsichtlich der bisher benutzten Stoffe aber einer genauen Prüfung unterzogen werden.

4. Die konzentrischen Kreise mögen als Hauptprinzip . . . abgeschafft und . . . die Durchführung eines Idealllehrplans mit einmaligem Durchlaufen der religiösen Stoffe vom vierten Schuljahre . . . an angestrebt werden, indes die unteren drei Schuljahre für einen Vorkurs zu verwenden wären.

5. Der Lehrplan möge . . . sich zu einem einheitlichen, organischen ausgestalten.

Dazu ist zu bemerken, daß der Verfasser, obschon er den traditionellen Kirchenglauben ablehnt, doch dogmatisch verfährt; von Sünde und Schulderfahrung, natürlichem und widergöttlichem Willen, dem Schöpferwillen Gottes (S. 91), der Offenbarung in Jesus (S. 95), der approximativen Harmonie zwischen dem Weltbild des Glaubens und dem der Wissenschaft (S. 96) kann man doch nur reden von ganz bestimmten dogmatischen Voraussetzungen aus. Und was ist das so oft beredete evangelische Christentum? Eine „Erlösungsreligion", sagt der Verfasser (S. 90. 95). Aber welche Religion wäre das nicht?! Will denn nicht jede Religion dem Erlösungsbedürfnis des Menschen entgegenkommen? — Sodann lehnt der Verfasser die Vermittlung religionsgeschichtlicher Kenntnisse „zunächst" ab, vielmehr soll es zu einem idealen Umgange der Kinder kommen mit den religionsgeschichtlichen Persönlichkeiten. Idealer Umgang kann doch wohl nur bedeuten, daß man sie sich zum Vorbilde nimmt; der Verfasser drückt das mit Beziehung auf Jesus so aus: „es ist nötig, daß das Kind Jesu gottinniges Wesen und seine Nächstenliebe ins Herz aufnimmt. Die Idealgestalt des Heilands ist es, die hinaushebt über Sünde und Tod" (S. 91).

Das alles setzt aber doch geschichtliche Kenntnisse voraus! Damit widerspricht sich der Verfasser, wie er m. E. auch dadurch in Widerspruch mit sich gerät, daß er den Kern der Sache, den „idealen Umgang", der Fortbildungsschule überweisen muß, der Volksschule aber die Aufgabe zuweist, „Interesse zu wecken für die großen Persönlichkeiten der Geschichte der Offenbarung und für die Geschichte des Gottesreichs selbst" (S. 127). Das läuft doch auch auf Geschichte hinaus! Genau dasselbe Resultat ergibt die Bemerkung S. 200: „So wollen wir denn das Apostolikum, auch wenn es nicht als allumfassendes Gefäß für die Glaubensüberzeugungen der Gegenwart gelten kann, doch als religiöse Urkunde der Vergangenheit achten und ehren". Dann ist es doch nur Geschichtsstoff!

Bei der Basierung des religiösen Unterrichts auf die Geschichte einzelner Persönlichkeiten wird nun die Sache erst recht bedenklich. Sehr richtig sagt S. 164: „je näher uns das Bild der Person Jesu von der kritischen Forschung gebracht wird, um so fremdartiger muten uns gar manche Züge darin an"; konsequenterweise hätte der Verfasser nach dem Ergebnis der Forschung sagen müssen: es ist so fremdartig geworden, daß es gar nicht mehr fixiert werden kann. Denn bei dem Nachweise, daß die Quellen (Markus und die Redequelle!) uns „ein anschauliches Bild davon geben, was Jesus gewollt hat, was er gewesen ist" (S. 161), würde der Verfasser doch wohl scheitern; wenn der Wert der christlichen

Religion in dem Umgang mit so wenig beglaubigten Personen besteht, dann ist die Sache sehr bedenklich. Überhaupt ist der „Umgang" wohl nicht viel mehr als eine Redensart; das Vorzeigen und Vormalen von Personen der Geschichte regt das Willensleben längst nicht in dem Umfange an, wie man annimmt. — Der Verfasser hätte, wenn er konsequent die Schlüsse gezogen hätte aus den Prämissen, die die kritische Wissenschaft bietet, wohl zu anderen Resultaten kommen müssen. —

4. O. Harnisch, Seminardir., Didaktik und Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes in der Volksschule. Zum Gebrauch in Seminaren wie auch für Lehrer und Lehrerinnen. 172 S. Breslau 1906, C. Dülfer. 2 M.

5. — — Musterlektionen aus den verschiedenen Disziplinen des evangelischen Religionsunterrichts. Zunächst zur Ergänzung seiner Didaktik und Methodik gesammelt und herausgegeben. 172 S. Breslau 1906, C. Dülfer. 1,60 M.

Der Standpunkt des Verfassers ist der dogmatisch-kirchliche. Das folgt schon aus der Begriffsbestimmung: „Christliche Religion ist die Gemeinschaft mit Gott, die durch Jesum Christum und den Heiligen Geist vermittelt wird" (S. 3) und der Betonung des Formalprinzips des Protestantismus scriptura sacra norma fidei (S. 100). Demnach ist die Konsequenz auch: „der Religionsunterricht in der Volksschule muß konfessionell sein" (S. 6) und der Katechismus und seine Wahrheiten sind in der Volksschule nicht zu entbehren (S. 118ff.). Ob das ein „gesunder" Standpunkt ist (S. 15), dürfte doch von außerordentlich vielen Männern, denen der Religionsunterricht am Herzen liegt, stark bezweifelt werden. Fast sieht es so aus, als ob der Verfasser den Kämpfen, die zwischen Schule und Kirche toben, ziemlich fern steht; sonst würde er das Verhältnis zwischen Geistlichen und Lehrern nicht so harmlos anschauen (S. 17f.) oder die Schule einfach in den Dienst der Kirche zu stellen versuchen (S. 21f.); aus dem Idyll des einzelnen Landpfarrers heraus lassen diese Sachen sich nicht beurteilen (vgl. dazu die Schrift von Rhode, Wider die Kirchenherrschaft usw.). Auch die Forderung des Ersatzes des Religionsunterrichts in den ersten Schuljahren dürfte nicht so leicht abzutun sein, wie der Verfasser meint: „Jesus Christus ist das Zentrum der christlichen Religion, auch alles Religionsunterrichts. Darum muß er den Anfang bilden; seine Persönlichkeit muß gleich bei Beginn des Unterrichts den Kindern vertraut gemacht und ins Gemüt hineingebracht werden" (S. 37). Dazu kommt die Stoffanhäufung: im ersten Schuljahr sollen gelernt werden 6 Liederstrophen und 8 Sprüche, darunter Joh. 3, 16, im zweiten Schuljahre neben den Sprüchen 10 Strophen, das Vaterunser und zwei Gebote. Mit solchen Ansichten kann m. E. der Not des Religionsunterrichts nicht gesteuert werden.

Das zweite Buch gibt von verschiedenen Verfassern 38 Musterlektionen, „die die didaktischen und methodischen Schwierigkeiten beim Anfang des Religionsunterrichts in der Methodik mindern helfen und sodann auch für den Lehrer Muster sein wollen, aus denen er für seine methodische Arbeit im Religionsunterrichte lernen kann" (S. 4).

6. J. Böhm, Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer. 2. Buch: Praktische Unterrichtslehre. 6. Aufl., durchgesehen von K. Fuß und K. Böhm. 448 S. München 1905, R. Oldenbourg. Geb. 6 M.

Das öfters (zuletzt im 55. Jahrgang) im Pädagogischen Jahresberichte besprochene Buch verdient durchaus das dort gespendete Lob;

es zeichnet sich vor manchem Lehrbuche der Pädagogik sicherlich aus. Allein dem Grundsatz der Methodik des Religionsunterrichtes, den er vertritt, vermag ich nicht zuzustimmen, daß nämlich der Lehrer „Bekenntnistreue, persönliche Überzeugung von der religiösen Wahrheit" besitzen müsse. Was hat denn das mit der Volksschule und ihren Lehrern zu tun? Bekenntnistreue ist doch Sache der Kirche und hat für den Lehrer nur Interesse, soweit er deren Mitglied ist. Daß die Sache nicht in Ordnung ist, fühlt der Verfasser selbst; denn auf S. 409 steht der Satz: „Die Verpflichtung zur religiösen Erziehung ihrer Glieder hat die christliche Kirche". Auch hier ist die Lösung nur in völliger Trennung von Kirche und Schule zu finden; die Schule hat ihre eigenen Aufgaben, und nicht die der Kirche, zu erfüllen. Sie hat mit Konfession und konfessionellem Unterrichte nichts zu tun, sondern nur das allen Gemeinsame, das Religionsgeschichtliche, den Kindern zu vermitteln. Der Standpunkt des Verfassers ist der der Inspiration („das Evangelium von Christo ist nicht Menschenwort, sondern Gotteswort" S. 432). Beigegeben ist ein Abriß der katholischen Katechetik. —

7. **F. W. Bürgel**, Schulrat, Die biblischen Bilder und ihre Verwertung beim Religionsunterrichte in der Volksschule. Ein Begleitwort zunächst zu der Herderschen Bilderbibel. Mit Approbation des Herrn Erzbischofs von Freiburg. 3. verb. Aufl. 98 S. Freiburg i. B. 1906, Herdersche Verlagsh. 1 M.

Die kleine Monographie bespricht folgende Punkte: 1. Kurze Geschichte der biblischen Bilder; 2. vom Nutzen der biblischen Bilder für den Unterricht in der Schule; 3. Anforderungen an die biblischen Bilder für die Schule; 4. Beurteilung der jetzt in den Schulen gebräuchlichsten biblischen Bilder; 5. Proben von Behandlung biblischer Bilder; 6. methodische Behandlung der biblischen Bilder. Sie wirkt anregend, fordert aber auch zum Widerspruch heraus; z. B. bei dem gelegentlichen Herausstreichen der katholischen Kirche, oder wenn der Verfasser Angst hat vor Nuditäten (S. 33. 57), wenn er die biblischen Geschichten als wahre Tatsachen hinstellt (S. 35), oder wenn er einseitige ästhetische Urteile fällt (S. 62). Doch ist das Buch wohl zu gebrauchen. —

8. **H. Gottschalk** u. **Johs. Meyer**, Evangelisches Religionsbuch, enthaltend Biblische Geschichte, Einführung in das Bibellesen, Bibelkunde und Kirchengeschichte nebst Anhang. Ausgabe E. Im Anschluß an die Vollbibel. Mit 2 Karten und 12 Skizzen. 8. Aufl. 264 S. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 1,25.

Diese Auflage unterscheidet sich wenig von der zweiten (besprochen Pädagogischer Jahresbericht Jahrg. 55, S. 124); sie ist etwas umfangreicher und hat 1 Karte und 1 Skizze mehr. Der Standpunkt ist der kirchlich-dogmatische. —

9. **R. Hecker**, Rektor. Der abschließende Religionsunterricht auf religiös-sittlicher Grundlage. 20 S. Bielefeld, A. Helmich. 50 Pf.

Ein vom konfessionellen Standpunkte aus unternommener Versuch, „einen Ausgleich zwischen den Bildungssphären der Schule und der Kirche zu dienen" (S. 1). Es werden folgende Vorschläge gemacht: 1. Der abschließende Religionsunterricht muß sich auf der Grundlage eines einheitlichen Lehrganges als Stufe der wiederholenden Vertiefung mit besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Anteilnahme des Zöglings an dem christlichen Kultus, wie an dem Gemeindeleben darstellen. 2. Das Bibellesen und eine engere Verbindung von Heilsgeschichte und Heils-

lehre muß mehr erstrebt werden. 3. Der abschließende Religionsunterricht muß zu dem nachfolgenden bzw. nebenhergehenden kirchlichen Konfirmandenunterricht möglichst enge Fühlung haben. —

10. **W. Rein**, Prof. Litt. D. Dr., Religon und Schule. 23 S. München, J. F. Lehmann. 60 Pf.

Die Kritik des Religionsunterrichts kommt zu dem Resultat, daß Bureaukratie im Bunde mit der Hierarchie es dahin gebracht habe, daß in unseren Schulen viel kirchlicher Unterricht und herzlich wenig echter Religionsunterricht sich finde (S. 289). Es müsse der systematische Lehrstoff zurückgestellt und ein historisch-genetischer Lehrgang eingeschlagen werden (S. 294ff.). Als wünschenswerte Schulform wird die christliche Einheitsschule mit einheitlichem christlichen Unterricht auf der Grundlage des Alten und Neuen Testaments bezeichnet.

11. **Hermann Schuster**, Oberlehrer, Religionsunterricht in der Schule oder nicht? 40 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 50 Pf.

Anknüpfend an die Bremer Denkschrift kommt der Verfasser zu folgenden Resultaten: Nicht Abschaffung, sondern Reform des Religionsunterrichts muß unsere Losung sein. Diese bestehe in folgendem: 1. Beseitigung der kirchlichen Schulaufsicht. 2. Verbesserung des Seminarunterrichts in der Religion, Beseitigung des Stoffmaterialismus und des Memoriermechanismus, mehr Geist und mehr Wahrheit! 3. Vertiefung des allgemeinen wissenschaftlichen Unterrichts. 4. Verbesserung des Stundenplans und des Unterrichtsbetriebes.

12. **B. Hofmann**, Wäre die Entfernung des Religionsunterrichtes aus der Volksschule pädagogisch gerechtfertigt? Mit Bezug auf die Denkschrift der Bremischen Lehrerschaft: Religionsunterricht oder nicht? 35 S. Berlin 1906, Schnetter & Dr. Lindemeyer. 60 Pf.

Die Kritik des Religionsunterrichts wird als berechtigt anerkannt, aber es erscheint „nicht gerechtfertigt, den Religionsunterricht durch einen Moralunterricht zu ersetzen". Der Religionsunterricht kann wirksam sein, wenn er 1. die gesicherten Errungenschaften der modernen Wissenschaft berücksichtigt, 2. wenn er das persönliche Leben des Kindes zu beeinflussen sucht a) durch den idealen Umgang mit sittlich-religiösen Persönlichkeiten (?), b) durch schärfere Beziehung zum heutigen Leben, 3. wenn ein materialistisch-intellektualistischer Unterrichtsbetrieb vermieden wird, 4. wenn dem Lehrer innere Freiheit nach seiner religiösen Lebensanschauung zugestanden wird.

13. **Rümpler**, Oberschulrat, Religio moralis. 68 S. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. 80 Pf.

Der Verfasser ist der Meinung: Die Schule hat zur Darstellung der universellen Humanität zu erziehen und darf deshalb nicht vergessen, ... die Anlage zur Religion zu betrachten; da aber gerade das Christentum ... jene Aufgabe ... zur Geltung bringt, ... so machen wir zum Ziel unsrer gesamten von der Schule zu pflegenden Bildung die wahrhaft christliche Religiosität, „die bei aller ihrer Christlichkeit doch nicht des ... Wortes vergißt ‚Christus aber ist Gottes'; aller unser Unterricht, alle unsere Erziehung muß auf theozentrische Weltanschauung und Lebensführung hinarbeiten" (S. 6f.). Damit kann man durchaus sich einverstanden erklären; aber die Geister scheiden sich wohl gleich bei der Feststellung dessen, was „wahrhaft christliche Religiosität" ist. Der Verfasser versteht darunter: „wir betrachten unsere Religiosität als ein sub-

jektives Erleben, passiv als das heilsbegierige Empfangen der göttlichen Offenbarungen, aktiv als das heilsgewisse Bekenntnis zu diesen (S. 36). Ziel der religiösen Bildung ist für uns zunächst das ungeteilte Interesse oder die liebevolle Teilnahme für den in der Welt . . . sich kundgebenden Geist, Bestimmung des Gemütslebens durch das beseligende Vertrauen auf die Vernunft und Kraft des göttlichen Heilswillens, durch kindlich unbefangene Gewißheit von dem auf Allwissenheit und Allmacht begründeten ewigen Liebesratschluß Gottes" (S. 42).

14. **H. Scherer**, Schulrat, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften, zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. 2. Heft: Religions- und Moralunterricht. 141 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,80 M.

Der Verfasser will über die Entwicklung der Wissenschaften, sofern sie mit der Pädagogik in Beziehung stehen, und der Methodik im 19. Jahrhundert so weit orientieren, als es zum Verständnis des heutigen Standpunkts nötig ist; der sich daran anschließende „Ratgeber" soll den Leser mit denjenigen Werken durch Angabe von Titel usw. und Inhalt, sowie einer kurzen Charakteristik bekannt machen, welche zurzeit als die besten und für den Lehrer und Schulbeamten zum Studium geeignetsten angesehen werden (Vorw.). Das vorliegende Heft „betrachtet zunächst den bestehenden Religionsunterricht nach seiner geschichtlichen Entwicklung; dann sieht es, was die Kritik über denselben sagt und welche Vorschläge zur Reform gemacht worden sind; endlich erörtert es, wie sich der Religions- und Moralunterricht gestalten muß, wenn er die Gesundung unseres Volkslebens nach der religiösen und sittlichen Seite hin fördern will" (S. 6). In letzterer Hinsicht läuft des Verfassers Meinung darauf hinaus, daß „ein nach unseren Darlegungen erteilter Religions- und Moralunterricht ein konfessionsloser ist, aber kein allgemeiner; denn er hat eine christlich-deutsche Grundlage, wie sie der im deutschen Volke herrschenden Welt- und Lebensanschauung entspricht" (S. 117). Daran ist vieles recht unklar. Wenn man auch davon ganz absehen will, daß wenige Zeilen vor diesem Satze die Erörterung der Frage abgelehnt worden ist, ob es einen konfessionslosen Unterricht überhaupt geben kann, so ist doch die Frage nicht zu vermeiden, was das Deutsche mit dem Christlichen, das doch universal ist, zu tun hat, ferner welche Lebens- und Weltanschauung denn im deutschen Volke herrscht, und endlich was „christlich" ist? Jede Konfession, ja jeder einzelne faßt es doch anders! Ich fürchte, den Frieden, den er nach der Bemerkung auf S. 5, Z. 9 v. u. für notwendig zu halten scheint, erreicht der Verfasser damit doch nicht! Die Forderung wird auch anders formuliert: „gebt Freiheit für den Religionsunterricht, wie sie Wissenschaft und Pädagogik fordern" (S. 98). Allein was fordert denn die Wissenschaft? Sind die Gelehrten einig? Und sind sie es auf dem hier in Rede stehenden Gebiete? Ja, ist der einzelne mit sich im reinen? So sagt der Verfasser auf S. 64, „daß die Gleichnisse nach der Darstellung der Evangelisten Verhüllungsreden sind; aber das widerspricht dem ganzen Lebenszwecke Jesu, weshalb man annehmen muß, daß die Überlieferung, wie sie vorliegt, unhistorisch ist". Woher aber kennt der Verfasser „den Lebenszweck Jesu", wenn nicht aus den „unhistorischen Quellen"? Weiter sagt er: „es ist kein Zweifel, daß die Synoptiker wie Johannes unter dem Banne gewisser dogmatisch-theologischer Vorurteile stehen und ihnen ein anschauliches Bild von dem wirklichen Verlaufe des Lebens Jesu fehlt" (S. 64). Und doch will der

Verfasser es lehren! Ja, er weiß sogar, daß Jesus durch die Reihenfolge der Gleichnisse nichts hat erreichen wollen, und erklärt, daß Jesus offenbar in jeder Parabel nur eine höhere Wahrheit veranschaulichen wollte (S. 65, 66). Woher ist ihm das denn bekannt? Woher kennt er den „geschichtlichen und menschlichen Jesus der Synoptiker", den er lehren will, wenn doch diese selben Synoptiker kein Bild mehr haben von seinem Leben? Das Buch ist gewiß ein guter Führer in die Strömungen der Religionswissenschaft, und deshalb ist es dringend zu empfehlen, aber durch die Strömungen führt es wohl kaum.

Auch mit der Meinung, daß die im „Ratgeber" bezeichneten Bücher durchweg zu den „besten und für Lehrer und Schulbeamte zum Studium geeignetsten" gehören, wird der Verfasser nicht durchweg auf Zustimmung rechnen dürfen.

15. **S. Bang**, Bezirksschulinsp., Lehrplan für die 2—8 klassige einfache Volksschule. I. Teil: Religionsunterricht. 243 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2,80 M.

Die Hauptschwierigkeit für den Religionsunterricht, meint der Verfasser, bestehe in der Gewinnung des rechten Verhältnisses des Katechismusunterrichtes zum biblischen Geschichtsunterricht. Deshalb will er in dem gesetzlich gegebenen Rahmen eine wirklich innere Verknüpfung von biblischer Geschichte und Katechismus schaffen, mit dem Gange der Heilsgeschichte den Katechismus mit tunlichster Wahrung seines Eigenbaues verbinden. Dabei verbindet er mit den innerlich verknüpften Zweigen des Religionsunterrichtes Gesang-, Lese- und Aufsatzunterricht. (S. 2—5.) M. E. irrt der Verfasser in der Erkenntnis der Hauptschwierigkeit des Religionsunterrichts; sie liegt wohl darin, daß das im Katechismus vorhandene dogmatische Denken nicht mehr zu unserer Zeit paßt: die Volksschule krankt am Katechismus und an der Heilsgeschichte. Aber auch wenn man dem Verfasser darin zustimmen wollte, müßte man erschrecken über die unglaubliche Stoffanhäufung. Auf diese Weise muß der Religionsunterricht den Kindern „über" werden.

16. **Emil Baumann**, Schuldirektor, Lehrplan für den evangel.-luth. Religionsunterricht der achtklassigen Volksschule. Ein Versuch, den Religionsunterricht einheitlich zu gestalten. 64 S. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. 1,20 M.

Der Verfasser quält die Kinder mit viel zuviel Stoff. So sollen im 2. Schuljahre 25 biblische Geschichten behandelt, 8 Liederstrophen, 22 Sprüche, Teile des 1. und 2. Hauptstückes, sowie Tischgebete memoriert werden. Das Schlimmste ist aber auch hier die Verquickung des geschichtlichen oder bibelkundlichen Stoffes mit dem Katechismus; „Bibelkunde und Katechismus sollen ineinander geführt werden" (Vorwort). Dabei soll das Glaubensbekenntnis aufgefaßt werden als „die systematische Zusammenfassung von der Einsicht in das Wirken Gottes des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes"! Diese „Einsicht" kann kein Erwachsener haben, geschweige denn die Kinder. Wie recht hat doch Gottfried Keller im „Grünen Heinrich": „Wer will bestreiten, daß vielleicht, wenn das Ursprüngliche und also wohl auch das Göttliche, das in der jungen Menschenseele liegt, nicht in das hanfne, dürre, geflochtene Netz eines Katechismus, heiße wie er wolle, abgefangen würde, die schneidende, blutige Kritik des Mannesalters und die wilden Kämpfe verhütet würden. Ich betrachte diese halb gottlose Zeit gerade der reichsten und bildsamsten Jahre als eine kalte öde Strecke und weise die Schuld einzig auf den Katechismus und seine Handhaber."

17. **Paul Rohde**, Wider die Kirchenherrschaft über die allgemeine deutsche Volksschule. Ein Beitrag zum Kampfe gegen das Schulunterhaltungsgesetz. (Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau, Band XVI, Heft 1/2). 64 S. Minden, C. Marowsky. 80 Pf.

Eine grimmige und leidenschaftliche Streitschrift; deshalb „kratzt die Feder" mitunter recht scharf. Aber in der Sache hat der Verfasser recht! Die Kirche als solche hat mit der Schule gar nichts zu tun. Diese ist eine Veranstaltung des Staates, der Bürger von allerlei Religionen und Konfessionen umfaßt; „er darf seine Schule nicht dazu hergeben, daß in ihr von einer der Religionsgemeinschaften auf Kosten der anderen Propaganda gemacht wird" (S. 48). Die Schrift ist ein klassisches Beispiel für die von der Kirche durch ihre Bevormundung und ihren engherzigen Religionsunterricht hervorgerufene Abneigung weitester Lehrerkreise gegen das Kirchentum; es ist wirklich hohe Zeit, „die Arbeit der Lehrer nicht durch Gewissenszwang zu beeinträchtigen und ihnen die nötige Ellenbogenfreiheit zu gönnen" (S. 60). Wären erst schiedlich-friedlich die Kirche und die Schule getrennt, dann stände es besser um diese wie um jene.

18. **A. Böttger**, Der Mißerfolg unseres Religionsunterrichtes. I. Unser Religionsunterricht und die moderne Religionswissenschaft. 2. Pädagogische Folgerungen. 200 S. Leipzig 1906, A. Hahn. 2 M.

Ganz richtig erkennt der Verfasser den Grund des Mißerfolges des Religionsunterrichtes darin, daß „die Kinder vom ersten bis zum letzten Schuljahre in den alten Geleisen spekulativen Denkens erhalten werden. Tritt das Kind hinein in das Leben, so zerreißen die überkommenen religiösen Begriffe und Vorstellungen oder werden im Kampfe ums Dasein als lästiger unnützer Ballast über Bord geworfen. Die Orthodoxie hätte alle Ursache, an ihre Brust zu schlagen" (S. 66). Statt des dogmatischen Religionsunterrichtes müsse die Schule einen solchen erteilen, in welchem die Gottesvorstellung mit der neuen Weltanschauung in Einklang gebracht worden sei. In den negativen Ergebnissen wie in dieser positiven Forderung kann man durchaus dem Verfasser zustimmen — aber bei den weiteren Aufstellungen und Forderungen regt sich doch sofort der Widerspruch; es mangelt an Klarheit und an Gründlichkeit im Ausdenken der Konsequenzen. So wird polemisiert gegen den Monismus; er sage aus, was er nicht beweisen könne (S. 86); aber in denselben Fehler fällt der Verfasser, wenn er die Behauptung aufstellt, Gott sei eine geistige, eine sittliche Persönlichkeit, sei der Wille zum Guten, der die Menschheit und das Weltall durchzieht und beherrscht (S. 96ff.). Er redet gegen dogmatische Begriffe und scheint selbst nicht ganz frei von dogmatischer Voreingenommenheit zu sein (S. 55: „Offenbarung Christi"; S. 60: „evangelisches Glaubensbewußtsein"; S. 105: „in Christo war Gott Fleisch geworden", u. a.); er beruft sich auf die Ergebnisse der modernen Wissenschaft und ist selbst, wenigstens in bezug auf das Neue Testament, in Vorurteilen befangen (S. 56: die Apostelgeschichte wird als Geschichtsquelle gewertet; Paulus wird ganz nach herkömmlicher Weise besprochen, S. 55 u. a.). Es wird anerkannt, daß „in den Evangelien und Episteln so manches mit eingeschlossen ist, was mit den Grundgedanken des Christentums in keiner Beziehung steht und seinen Grund hat in dem andersgearteten Weltbilde jener Zeit, in das die christliche Verkündigung eingegliedert wurde" (S. 110); aber wie will der Verfasser „ursprüngliches Christentum" denn von den Zusätzen unterscheiden? Die „Liebesregung im Menschen" soll „Gottesoffenbarung" sein; „denn es ist für mich

einfach nicht denkbar," sagt S. 104, „daß die Kraft Liebe im Menschen von selbst entsteht oder als eine Bewegungserscheinung der Materie anzusehen sei". Aber das müßte, wie von der Liebe, so doch auch von der Menschheit überhaupt gelten; ist dann aber zu halten, daß Gott „der Wille zum Guten" sei, also ein sittliches Prinzip?

Und dann die positive Forderung zur Verbesserung des Religionsunterrichts! „Den Kindern müssen geistig, sittlich und literarisch wertvolle Stoffe, die ihrem geistigen Standpunkte entsprechen, geboten werden" (S. 193); der „Stoff muß — bis herauf in die Oberklassen — in Geschichten und Erzählungen von kraftvollen sittlich-religiösen Persönlichkeiten bestehen. . . . Es soll vom Lehrer weiter nichts geschehen, als was dazu nötig ist, daß die Kinder die Persönlichkeiten liebgewinnen und sich an ihrem Tun erfreuen" (S. 196). Das soll des Pudels Kern sein? Deshalb muß ein dickes Buch geschrieben werden? Was soll dann das Reden von Weltanschauungen und die Übereinstimmung der Gottesvorstellung mit ihnen? Und wie paßt dazu der religiöse Memorierstoff? Dieser soll gegeben werden (S. 195); und „stets muß vor der Wiederholung die gleiche oder eine ähnliche Stimmung vorhanden sein, aus der heraus das Kunstwerk geschaffen wurde" (S. 195); bei wem? bei dem Lehrer? bei den Kindern? bei allen Kindern? und dann bei ihnen die Stimmung des Dichters? Alles in allem — das Buch ist ein redlicher Versuch, sich mit der Materie auseinanderzusetzen; es gibt manche Anregung, vor allem in den negativen Resultaten. Aber eine Lösung der angeregten Frage gibt es nicht.

19. **Hermann Pfeifer**, Schuldir., **Ethik in der Volksschule.** Die Bergpredigt nach Matthäus und das erste und dritte Hauptstück. 378 S. Leipzig 1907, Dürr'sche Buchh. 4,80 M.

Der Verfasser „hat sich bemüht, vom Bibelworte und seinem zeitgeschichtlichen Hintergrunde aus hinabzusteigen zu den Persönlichkeiten. Er hat es sich besonders angelegen sein lassen, die in ihrem ursprünglichen Sinn und Zusammenhang erfaßten Gedanken der Bergpredigt, soweit dies irgend möglich war, aus ihrer geschichtlichen Begrenztheit herauszuheben und mit den heimatlichen und gegenwärtigen Verhältnissen, ganz besonders aber mit den Erlebnissen und Anliegen, Erfahrungen und Anschauungen der Kinder zu verbinden". (Vorwort.) Alles das läßt auf ein starkes Hervortreten der Phantasie schließen. Woher kennt sonst der Verfasser die Persönlichkeiten, zu denen er hinabsteigen will? Woher sonst weiß er, daß die „Aussprüche der Bergrede Themen sind, die der Herr jedenfalls zu irgend einer Zeit und an irgend einem Orte eingehend behandelt hat"? Die Phantasie verführt ihn auch dazu, sich bei Markus und Lukas Auskunft zu erbitten über das, was Matthäus erzählt; denn wenn er bei dem durch die Wissenschaft Klargestellten bliebe, würde er auf diese Idee nicht kommen können. Unklar ist es auch, was er unter „der christlichen Weltanschauung" versteht, die er mit „der modernen Lebensauffassung vereint" haben will. (Vorwort.) Es sind sicher manche gute Gedanken vorhanden in diesem Buch, das die Ideen der Bergpredigt auf die Gegenwart zu beziehen und in sie zu übersetzen versucht. Aber in den 378 Seiten ist ebenso sicher manches enthalten, was hätte fehlen können. Bei größerer Strenge in dieser Hinsicht wären auch Entgleisungen vermieden wie die folgende: „Ei, wie gern denkt er (der junge Ehemann) an jenen Sonntag, an dem er seiner Braut zum ersten Male einen Einblick in sein Sparkassenbuch gewährt hat! Wie war seit jenem Tage

die Hochachtung und Wertschätzung, die Liebe und Verehrung gestiegen, mit der man ihm im Hause seiner Schwiegereltern entgegenkam!" (S. 64.)

20. Dr. **Paul Pachaly**, Aufgaben über den religiösen Unterrichtsstoff der höheren Schulen. 2. Bändchen: Aufgaben über das Neue Testament. I. Abteilung: Die Evangelien oder das Leben Jesu. 111 S. Leipzig 1906, W. Engelmann. Kart. 1 M.

Die Bedenken, die im Jahrgang 58 (Pädagogischer Jahresbericht) gegen den ersten Band geäußert sind, kehren verstärkt wieder. Der dogmatische Standpunkt des Verfassers tritt auf Schritt und Tritt so störend hervor, daß ein Unterricht in diesem Geiste von anders denkenden Schülern und Eltern auf das drückendste empfunden werden muß. Der einseitigste Wunderglaube wird vertreten; „die Tatsache, daß Jesus Wundertaten vollbracht hat, . . . stützt sich auf indirekte, auf historische Zeugnisse, . . . auf Worte, die nicht erfunden sein können, weil sie sonst einfach in der Luft schweben würden" (S. 24). Diese Begründung wird manchen Historiker in Staunen versetzen. Was sind übrigens „indirekte, historische Zeugnisse"? Diese Einseitigkeit wird schon in der Literaturangabe verraten, die von der bösen Kritik nichts weiß. Wäre diese etwas mehr beachtet, so würden Stellen wie die folgende unmöglich sein: „wie Christus zu dem göttlichen Selbstbewußtsein gekommen ist, diese Frage überschreitet . . . letzten Grundes die Grenzen unseres Erkenntnisvermögens. Wir können über diese Entwicklung Vermutungen hegen, völlig begreifen werden wir sie nie" (S. 29). Vielmehr würde der Verfasser dann sagen müssen: „Diese Frage kann nicht entschieden werden, weil die Quellen versagen. Die Evangelien gehören samt und sonders der Dogmengeschichte an; ein Lebensbild Jesu ist überhaupt nicht zu gewinnen aus ihnen; wir können deshalb nicht einmal Vermutungen hegen". Manche Themen muten wunderlich an; z. B.: 17, „Jesu Wissenswunder"; 98, „Welche körperliche Leiden hat Christus an seinem Lebensende erduldet?"; 107, „warum ging Jesus Christus in Niedrigkeit und Armut über die Erde?"; 118, „Jesus Christus, die persönlichste Persönlichkeit (!)". — Der sprachliche Ausdruck müßte hier und da etwas gefeilt werden. So findet sich S. IV das Wort „schulisch", das Wustmann in seinen „Sprachdummheiten" (S. 180) kräftig, und m. E. mit Recht, vornimmt.

21. **G. Krapf**, Materialien für den genetischen Religionsunterricht. Ein Beitrag zum Ausbau des Religionsunterrichtes nach den Anforderungen der modernen Pädagogik. Band I: Ursprung der Religion. Quelle der christlichen Religion. Materialistische und pantheistische Weltanschauung. 135 S. Band II: Die Entwicklung der Glaubenslehre der christlichen Kirche. 151 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. Je 2,25 M.

Es erscheint mir völlig unerfindlich, weshalb der Verfasser das Buch „einen Beitrag zum Ausbau des Religionsunterrichts", und zwar „nach den Anforderungen der modernen Pädagogik", nennt; wenn es für Kinder oder Schüler bestimmt ist, so bietet es viel zuviel; für Lehrer aber viel zuwenig und zuviel: Denn diese brauchen nicht alle von dem Verfasser berührten Dinge zu kennen, freilich die meisten, diese aber viel gründlicher, als sie hier geboten werden. Das Buch erscheint als Stoffsammlung zur Orientierung in religionsgeschichtlichen und bibelkundlichen Fragen für Leute, die sich dafür interessieren. Die positiven Behauptungen wird der Verfasser wohl nicht immer erweisen können (z. B. I, S. 18: der Segen Jakobs ist das älteste Stück des Hexateuchs, oder II, S. 24: nach dem Markusevangelium ist Jesus ein Mensch). Eigentümlich gebunden

zeigt sich der Verfasser durch alte dogmatische Vorurteile; z. B. I, 30: „Für die Christen liegt keine Veranlassung vor, das Buch Esther zum Kanon zu rechnen"; ferner I, S. 2, 10, 33, 44 u. a.. Damit hängt auch wohl zusammen, daß er dem Alten Testamente viel freier gegenübersteht als dem Neuen Testamente; hier klingt das Richtige nur selten an, so z. B. II, S. 46, 49, wo die Kirche als das Primäre, das Neue Testament als das Sekundäre bezeichnet wird. Daß die Ergebnisse der neueren Bibelforschung hier nicht verwertet werden, zeigt besonders auch die Stellung zur Paulus-Frage (I, S. 57ff.). Der Verfasser bleibt recht an der Oberfläche; z. B. bei den Propheten, bei Schleiermacher und bei Hegel („Dieser lehrte: das Absolute sei zuerst reiner stoffloser Gedanke; dieser nähme in der Natur Gestalt an und gelange wieder zum Bewußtsein im Menschen. Sind also Gott, Natur und Menschengeist eins, dann ist Gott in allem. Hegel huldigte dem Pantheismus" S. 19); ferner, wenn die Existenz Jesu an den Beweisen des Verfassers hängt, so steht es böse um sie („das Erbarmen mit den Mühseligen und Beladenen, der Kampf mit den feindlichen Pharisäern und Sadduzäern, die Gleichnisse über das Himmelreich setzen eine solche Person voraus", I, S. 108). Die Stoffsammlung ist also durchaus nicht kritisch gehalten; Streitfragen und Probleme sind dargestellt, wie sie im Laufe der Geschichte erscheinen; der Verfasser nimmt nicht klare Stellung zu ihnen. Es scheint, als ob ihm Harnacks Meinung das Erste und Letzte ist; wenigstens hat dieser stets das letzte Wort.

22. Lic. **E. Gustav Steude**, Praktische Apologetik. 2. Heft: Die modernen Weltanschauungen. 128 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 2,40 M.

Von vornherein muß erklärt werden, daß das mit gründlicher Sachkenntnis geschriebene Buch eine wertvolle Einführung in die Kenntnis der Weltanschauungen ist. Insofern es aber den christlichen Standpunkt, den Theismus, als den „einheitlichsten, Geist und Herz, Wissens- und Glaubensbedürfnis am meisten gleichmäßig befriedigenden" nachweisen will (S. 7), ist es allerdings verfehlt. Die verschiedenen Auffassungen sind, da die Rätsel des Lebens und der Welt bisher noch nicht gelöst sind, samt und sonders Dogmatismen, und bei der Entscheidung für die eine oder die andere kommt es für jeden nur darauf an, in welche Hypothese sich die ihm bekannten Tatsachen am besten eingliedern lassen. Daß das der Fall ist mit dem Christentum, zu dessen „wichtigen Bestandteilen der Vaterbegriff der Gottheit, die schützende Vorsehung, die persönliche Unsterblichkeit und der göttliche Charakter Jesu" gehören (S. 33), wird der Verfasser kaum allgemein überzeugend nachweisen können. Gesteht er doch selbst ein, „daß es nur eine Weltanschauung gibt, welcher das Dasein der Materie kein Rätsel ist, den Materialismus" (S. 98). Bedenklich erscheint es auch, von vornherein den Standpunkt des Apologetikers zu vertreten; damit bleibt der Verfasser sich selbst nicht treu, da er S. 6 fordert: „genaue Kenntnis und unbefangene Beurteilung der modernen Weltanschauungen sind die beiden Grundvoraussetzungen für ersprießliche apologetische Arbeit in der Gegenwart".

Von der Art der Kritik des Verfassers möge ein Beispiel gegeben werden: ganz besonders setzt er sich mit dem materialistischen Pantheismus oder Monismus, dem „Todfeind des Christentums" (S. 20) auseinander. Aber was er als nach seiner Meinung Entscheidendes dagegen vorbringt, richtet sich doch nur gegen Einzelheiten, trifft doch nur „die mechanische Entwicklungslehre auf dem Gebiete des organischen Erdenlebens" (S. 55);

und ob diese entscheidend getroffen ist, möge man selbst entscheiden: „eine stattliche, mit jedem Jahre sich mehrende Anzahl der Naturforscher lehnt sie ab; viele wissenschaftlich festgestellte Tatsachen widersprechen ihr; sie selbst ist außerstande, alles Naturgeschehen (vgl. oben ‚organisches Erdenleben'!) mechanisch zu erklären" (S. 55). Was weiter eingewandt wird, hat der Verfasser selbst bereits als nicht die Hauptsache treffend hingestellt. Wird damit der Monismus widerlegt?

23. **Johannes Höffner**, Pfarrer. Evangelische Pastoraltheologie in Beispielen. 696 S. Stuttgart 1907, J. F. Steinkopf. 7 M.

Das Buch will durch Beispiele das gesamte Gebiet der Pastoraltheologie in fünf größeren Abschnitten beleuchten: 1. Die Person des Seelsorgers, 2. Die Schule der Seelsorge, 3. Die allgemeine Seelsorge, 4. Die spezielle Seelsorge (allgem.), 5. Die Ausübung der speziellen Seelsorge. Der Verfasser stellt sich, „wie Burk, unter die Kanzeln, hinter die Beichtstühle, in die Krankenzimmer, in die Studierstuben und die geheimen Betkämmerlein der treusten und in ihrem Berufe glücklichsten evangelischen Seelsorger und läßt uns sehen und hören, wie sie es gemacht haben, um ihren heiligen Beruf zu erfüllen, das unwissende und ungläubige Volk zu belehren, Irrende zurechtzuführen, hartherzige Gemüter zu erweichen und lindernden Balsam in verwundete Herzen zu gießen". (Vorw., S. V.) Warum „ihren heiligen Beruf"? Ist nicht jeder Beruf, wie Luther sagt, „so er im Glauben geschieht, eitel Gottesdienst"? Ferner, ist es nicht besser, zu wissen, wie man's selbst macht in seinem Berufe, als zu wissen, wie es andre machen? Freilich, man kann von anderen lernen; aber doch sicher nicht aus solchen aus dem Zusammenhang gerissenen Zitaten, wie sie das Buch bietet, und aus Geschichten, die keineswegs stets geschmackvoll sind; z. B. „Superintendent Lau... pflegte zu sagen: wenn ich nur ein Stein im Kot bin, worauf ein anderer noch trocken hintreten kann, so will ich zufrieden sein" (S. 6); „Breithaupt gestand: alle meine Sachen gehen schwer; aber durchs Gebet wird alles bei mir durch- und ausgekocht" (S. 12). Der Standpunkt ist der des einseitigsten Konfessionalismus; davon zeugen die Bemerkungen gegen „den alten und den modernen Rationalismus" im Vorwort und u. a. die Geschichte S. 8 oben: „Prälat Oettinger erklärte, das komme ihm an schwersten an, ungläubigen Pfarrern bei der Ordination die Hände aufzulegen". Von moderner Theologie will der Verfasser denn auch nichts wissen; „Hofacker schreibt an einen Freund: Wenn Du Dich im Glauben befestigen willst, so lies Theologen, die vor . . . 1750 geschrieben haben... das sind Speisen (!), die den Glauben stärken" (S. 16). Zu dieser modernen Theologie paßt der handfeste Teufelsglaube, den das Buch vertritt, allerdings ganz und gar nicht (u. a. S. 69). Nach meiner Meinung hätte der Verfasser am besten getan, wenn er den Rat Kögels (S. 28) ganz allgemein befolgt hätte: „Der Seelsorger muß (über seine Erfahrungen in der Seelsorge) lieber zu viel schweigen als einmal zu wenig".

24. Dr. **Wilhelm Anderson**, Oberlehrer. 40 Schulandachten. 72 S. Leipzig 1906, Rengersche Buchh. 1,40 M.

Die Andachten enthalten manchen freundlichen Gedanken, erscheinen mir aber zu sentimental und berühren zuweilen wohl kaum das kindliche Interesse (z. B. S. 4, 26). Der Standpunkt ist der des kirchlichen Bekenntnisses. Ich verspreche mir von den Ansprachen keine große Einwirkung auf die jungen Leute, ganz abgesehen davon, daß das Hervor-

treten dogmatischer Anschauungen bei solchen obligatorischen Andachten sehr bedenklich ist.

25. **A. Cartellieri**, Direktor. Tägliche Morgenandachten für höhere Schulen, Seminare und ähnliche Anstalten. Mit einem Anhange für besondere Festtage. 316 S. Leipzig 1907, Dürr'sche Buchh. Geb. 3,60 M.

Des Verfassers Bestreben geht besonders darauf hinaus, „die Auffassung der Heilstatsachen und Christenpflichten zu fördern, zum Nachdenken anzuregen und durch allgemein verständliche, aber edle Sprache zu fesseln" (S. VI). Nun ist es aber doch kaum Aufgabe der Schule, die „Heilstatsachen" auffassen zu lassen, sondern das ist Sache der Kirche; gerade darin liegt nach meiner Meinung einer der größten Übelstände, an denen unsre Schulen kranken, daß man einen konfessionellen obligatorischen Religionsunterricht („Heilstatsachen" sind konfessionell) festhalten will. Besser steht es mit der „Förderung der Christenpflichten". Aber sollten die durch derartige kurze Andachten, „die Christus und das Schriftwort in den Mittelpunkt stellen" und die dann „Lied und Abhandlung sich um diesen ranken" lassen, wirklich so sehr gefördert werden? Der Verfasser beruft sich zwar auf seine Erfahrung: „Die Schüler hörten und, stützte ich sie, indem ich in den folgenden Religionsstunden nach dem Inhalte fragte, so dachten sie nach und hatten auch Gewinn davon. So habe ich wiederholt die Freude gehabt, daß frühere Schüler sich noch heute, nach zehn Jahren, gern der Ansprachen erinnern". Erstens ist das Zugeständnis interessant, daß die Schüler erst nachdachten und Gewinn hatten, wenn die Andachten besonders „gestützt" wurden, und zweitens scheint mir der Verfasser das Interesse an der Situation des Erzählten zu verwechseln mit dem Interesse an der Nachahmung der dargestellten Handlungen. Dieses ist aber doch die Hauptsache! Statt solche abstrakte Abhandlungen zu geben sollte man in den Andachten anknüpfen an den konkreten Interessenkreis des Kindes; statt an religiöse Vorstellungen und Gefühle sollte man an die natürlichen, vielleicht auch sozialen Begründungen des Sittlichen appellieren. Das ist durchaus keine Herabsetzung der Religion; vielmehr wird sie dadurch hinausgehoben über das Alltägliche, jedenfalls aber der Gefahr entrückt, eine Quelle des Gegensatzes zwischen Haus und Schule zu werden; ein konfessionell gerichteter Religionsunterricht, und solche Andachten gehören zu diesem, muß notwendigerweise bei andersdenkenden Eltern Anstoß erregen, es sei denn, daß die Kinder weder zu diesem Unterrichte noch zu den Andachten gezwungen werden.

26. **G. Weitbrecht**, Prälat, Das Gebet zu Jesus. Vortrag. 2. Aufl. 29 S. Stuttgart 1906, J. F. Steinkopf.

Die Frage, ob man zu Christus (der stets gleich Jesus gesetzt wird) beten darf, wird dahin beantwortet, daß, wenn man an seine Gottheit glaubt, zu ihm beten darf, ja ihn anbeten muß. Denn „die Frage nach dem Recht des Gebets zu Christus ist die praktische Spitze der Frage nach der Person Christi, seiner bloßen Menschheit oder seiner wahren Gottheit".

27. **Friedrich Schwencker**, Pastor, Das Gebet, erläutert durch mehr als tausend Beispiele. 372 S. Leipzig, Krüger & Co. 3.50 M.

Das Buch soll jedem Christen eine Belehrung sein über das heilige Recht und die gewaltige Macht, die das Gebet ihm verleiht, und ihm Lust machen, dieses Kindesrecht, das in unserer Zeit so brachliegt, wieder auszuüben (Vorwort). Es ist eine Zusammenstellung von Zitaten über

das Gebet aus den Werken der verschiedensten Männer aus den verschiedensten Zeiten. Der Standpunkt ist der des unbedingten Glaubens an die Erhörung des Gebets, „wenn man als Kind Gottes lebt und sich von dem Geiste in seinem täglichen Leben leiten läßt" (S. 291). Diese Erhörungen erstrecken sich nicht bloß auf Geistliches, sondern auch auf leibliche Gaben, z. B. in Geldverlegenheiten und Gefahren (S. 308—314. S. 319—332); ja, sogar Gebete, in denen „Gott auf die Probe gestellt" (S. 344) wird, werden erhört.

28. Christliches Kunstblatt für Kirche, Schule und Haus. 48. Jahrgang. Herausgegeben von David Koch. 386 S. Stuttgart 1906, J. F. Steinkopf. 6 M.

Das christliche Kunstblatt — besser wohl Blatt für in den Dienst der Kirche gestellte Kunst, da doch die Kunst an sich unmittelbar, ohne Nebenzwecke, gefallen will — wird mit Geschick und Sachkenntnis redigiert. Ohne Engherzigkeit werden die zu dem Zwecke des Blattes passenden Dinge behandelt. Hocherfreulich ist die Frische, mit der manche Dinge gesagt und vertreten werden, eine Frische, die man in manchen „christlichen" Blättern vergebens sucht. So wird man dem Herausgeber durchaus beistimmen in der Verteidigung des Nackten in der Kunst (S. 142), oder in der Art, wie er Rembrandt in Gegensatz setzt zu dem „weibischen Heiligenbilde, das sie den schön gemalten Christus nennen" (S. 226). Für die Weitherzigkeit spricht auch der Umstand, daß Aufsätze aufgenommen werden, die unbefangen von dem „ungeheuren Widerspruche" reden, „der im ‚Sündenfall' liegt" (S. 228); kurz, die Zeitschrift kann wohl empfohlen werden.

29. Denkschrift über die II. Konferenz von Religionslehrerinnen zu Stettin am 5., 6. und 7. Juni 1906. 112 S. Braunschweig 1906, H. Wollermann. 1,25 M.

Der Inhalt setzt sich aus Andachten, Vorträgen und Beschlüssen der Konferenz zusammen. Durchweg ist der dogmatisch-kirchliche Standpunkt vertreten, wie denn auch die Konferenz an der konfessionellen Schule und am Katechismusunterrichte in Schule und Seminar festhalten will. Störend wirkt bei solcher Glaubensstärke, wie sie hier hervortritt, die geringe Neigung, anderen Standpunkten gerecht zu werden. So wird der bösen „negativen Theologie" vorgeworfen, daß sie nicht erst das Ergebnis wissenschaftlicher Nachprüfung ihrer Hypothesen abwarte, sondern diese mit noch feuchter Tinte unter das Volk werfe und hier durch das stets bereite Beifallsjubeln der unchristlichen Presse sich ein dankbares Lesepublikum sichere, was in der wissenschaftlichen Welt wohl ausbleiben werde (S. 31f.). Ja, saugt sich diese Theologie ihre „Hypothesen" denn aus den Fingern? Die „unchristliche" Presse wird auch wohl gute Gründe haben, weshalb sie jenen „Hypothesen" mehr zustimmt, als dem Gerede von Offenbarungscharakter und Heilsabsichten.

30. Otto Wille, Jesus. Tragödie des Menschensohnes. In Worten der Hl. Schrift. 1. Lief. 32 S. Leipzig 1906, Otto Wille. 50 Pf.

Das Vorwort meint: „Dank der treuen Forscherarbeit unserer Theologen liegt das Leben Jesu so klar und offen vor uns, daß ein Christ es wohl unternehmen darf, des Herrn Wirken und Lehre in der anschaulichen Form des Dramas den Zeitgenossen vor Augen zu stellen und ins Herz zu schreiben mit Worten der Heiligen Schrift selbst". Die Prämisse ist falsch; der Erfolg ist schon deshalb unsicher; vielleicht liegt es auch daran, daß von Dramatischem in den vorliegenden zwei Auf-

zügen nichts zu spüren ist; sie bestehen aus ganz äußerlich aneinandergereihten Zitaten aus den Evangelien, den Psalmen und dem Hohenliede. Der erste Aufzug soll doch in die Handlung einführen; aber weder von Einführung noch von Handlung merkt man etwas; ja, einige Auftritte muten geradezu wie „biblische Geschichte" an (I, 8. I, 9. II, 5—8). Vielleicht machen es die drei nächsten (so viel werden's doch wohl?) Aufzüge besser.

31. Dr. **Arthur König**, Domprobst, Handbuch für den katholischen Religionsunterricht in den mittleren Klassen der Gymnasien und Realschulen. 13. und 14. Aufl. 263 S. Freiburg i. B. 1906 Herdersche Verlagsh. 2,40 M.

32. Dr. **Theodor Dreher**, Domkapitular, Kleine Katholische Apologetik für reifere Schüler höherer Lehranstalten. 3. vermehrte Aufl. 58 S. Freiburg i. B. 1906, Herdersche Verlagsh. 60 Pf.

33. **Jakob Schumacher**, Professor, Hilfsbuch für den katholischen Religionsin den mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil: Kirchengeschichte in Zeit- und Lebensbildern. Mit 5 Abbildungen. 80 S. Freiburg i. B. 1906, Herdersche Verlagsh. 75 Pf.

34. — — 3. Teil: Der kirchliche Gottesdienst. Mit 7 Abbildungen. 64 S. Ebendas.

35. **J. Schiffels**, Rektor, Kleines Lehrbuch der katholischen Religion für Präparandenschulen. 2. verm. und verb. Aufl. I. Teil (Erstes Schuljahr). 163 S. Breslau 1906, H. Handel. Geb. 1,65 M.

Von diesen katholischen Büchern ist wenig zu sagen. Sie sind gedruckt mit kirchlicher Erlaubnis, also steht der Inhalt fest. Ebensowenig neues bietet die Form.

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

1. **Georg Kälker**, Der Katechismusstoff für das achte Schuljahr (3. Artikel, 3.—5. Hauptstück) und Kirchengeschichte. 144 S. Dresden 1906, A. Huhle. 1,60 M.

Das Buch ist besprochen worden im Pädagogischen Jahresbericht Jahrgang 55, S. 131. Das Urteil halte ich aufrecht.

2. **L. W. Fricke**, Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers kurz ausgelegt. Ein Hülfsbüchlein für Katechismusschüler. Der Gesamtauflage 77.—81. Tausend. 188 S. Hannover 1906, C. Meyer. 55 Pf.

„Das vorliegende Buch möchte an seinem bescheidenen Teile mit helfen, das planlose Nebeneinander, Durcheinander und Gegeneinander von Pfarrunterricht und religiösem Schulunterricht zu beseitigen." „Die Aufgabe einer Auslegung des Katechismus kann es nur sein, im engsten Anschluß an den Text Luthers den Vollgehalt der evangelischen Heilswahrheit (!) im Sinne der Reformation ans Licht zu stellen und dabei biblische Geschichten, Bibelsprüche, Liederverse und anderes Anschauungsmaterial für den Unterricht darzubieten." „Der kleine Katechismus ist das unübertreffliche, klassische Lehrbuch der christlichen Religion (!) für unser Volk." Diese Sätze des Vorworts charakterisieren das Buch genügend.

III. Zur biblischen Geschichte.

1. **Else u. Otto Zurhellen**, Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten? 359 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 3,60 M.

Die Verfasser wollen eine neue Methode der Erzählung vorschlagen (S. 169), weil bisher in der Religionsstunde eine Sprache geredet wird, die ganz seltsam ist und von der kleinen Gesellschaft nicht verstanden wird

(S. 70). Deshalb lassen sie die Phantasie walten, schmücken aus, geben Stimmungsschilderungen, kleiden die Geschichten ganz anders ein, ja, geben Rahmengeschichten, bei denen die biblische Geschichte gewissermaßen erst als Pointe erscheint (z. B. der Schatz im Acker). Dagegen möchte ich einwenden, daß, so interessant die Sache den Kindern sein mag, die Darstellung alles andere eher als biblische Geschichte ist. Wenn der Stoff so schwierig ist, daß er nur so den Kindern zum Verständnis gebracht werden kann, dann muß er beseitigt werden; jedenfalls könnten die Ergebnisse billiger und bequemer erreicht werden (z. B. die Häßlichkeit des Neides in der Geschichte von Kain und Abel). Daß die Stoffauswahl zurzeit recht reformbedürftig ist, sehen die Verfasser auch ein: S. 206 wird sie als wenig verständig bezeichnet, und S. 190 wird von mehreren Geschichten ausgeführt, daß sie besser den Kleinen gar nicht erzählt würden. Also! Weshalb denn solche Geschichten aus ihnen machen, wie die Verfasser tun, zumal „die Kinder instinktiv unterscheiden zwischen dem, was in der Geschichte steht, und dem, was an die Geschichte erst herangebracht wird" (S. 180). Wenn ich mich so gegen die Art der Erzählung erklären muß, so finde ich doch eine Reihe trefflicher Gedanken in dem Buche; die Ausführungen gegen den Katechismus (S. 64), gegen die „Vivisektion" der Geschichten (S. 80ff.), gegen Frenssens Bild Jesu in Hilligenlei (S. 101), gegen das Einprägen der Geschichten (S. 126), gegen dogmatische Begriffe wie „Erlösungswerk" (S. 205), gegen konzentrische Kreise, gegen den dogmatischen Sakramentsbegriff u. a. werden vielen Beifall finden. Weniger allerdings die positiven Vorschläge, z. B. über die Behandlung des Lebens Jesu. Der Klage darüber, daß in den Schulen ein „dogmatisch-stilisiertes Leben Jesu, eine Geschichte ohne Leben" gelehrt wird (S. 229), werden viele zustimmen; aber was soll man denn machen, wenn die Quellen eine Geschichte ohne Leben geben und 1900 Jahre dieser Geschichte kein Leben geben konnten? Die Verfasser meinen freilich, daß „in einen festen (?) Rahmen die übrigen Stücke der Überlieferung eingeordnet werden könnten in einer wahrscheinlichen, mutmaßlichen oder wenigstens denkbaren (!) Reihenfolge, so daß ein Bild des Lebens Jesu entsteht, das freilich sich so nicht im einzelnen als das Historische beweisen läßt, das aber doch im ganzen wie im einzelnen möglich und einen überzeugenden Eindruck (!!!) zu machen imstande ist" (S. 234). Das glaube den Verfassern, wer will! Sie gestehen denn auch, daß es sein „Bedenken habe, eine bestimmte Art der Behandlung hier vorzuschlagen, da die Auffassungen noch immer weit auseinandergehen" (S. 235). Wie paßt zu der „Wahrscheinlichkeit oder Denkbarkeit" des Lebens Jesu die Forderung, daß die Kinder für Jesus begeistert werden sollen, daß er ihnen lebendig und vertraut gemacht werden soll? (S. 230.) Wenn S. 240 gelten soll („der Lehrer prüfe mit allen Mitteln wissenschaftlicher Kenntnis . . . jeden Bericht, ob er ihm überhaupt und in der gegebenen Form historisch glaubhaft ist, er biete den Kindern nichts, was er nicht glauben kann"), so bleibt wenig übrig; jedenfalls zur Begeisterung und zum Lebendigwerden verzweifelt wenig! Die ganze Gezwungenheit der Verfasser über diesen Gegenstand sieht man z. B. klar daraus, daß sie offenbar dem richtigen Gedanken nicht ausweichen können, daß nach Markus das Geheimnis von Jesu Messianität erst nach der Auferstehung bekannt werden soll, daß sie aber diesen Gedanken des Markus ohne weiteres in das Leben Jesu als geschichtlich hineinprojizieren, ja sogar ihn psychologisch zu begründen suchen. Konsequenz des Denkens würde hier wie bei der Behandlung der Geschichten bei an sich richtigen

Prämissen zu ganz anderen, in Vorstehendem angedeuteten Schlüssen gekommen sein. Doch ist das Buch anregend und muß dem Studium der beteiligten Kreise dringend empfohlen werden.

2. **Georg Winkler**, Lehrer, Biblische Geschichten für die Unterstufe der Volksschule (2. bis 4. Schuljahr) in entwickelnd-darstellender Form. 241 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2,40 M.

Die Berechtigung des Buches wird abgeleitet aus folgenden Gründen: Es verwendet das entwickelnd-darstellende Verfahren zur Vermittlung des Anschauungsgehaltes der biblischen Geschichten, wendet der zweiten Stufe des Lernprozesses, der Stufe des Denkens, ganz besondere Aufmerksamkeit zu, gibt bei der Verwendung der Frage durchweg der psychologischen Seite vor der logischen den Vorzug.

Dazu ist zu sagen, daß wohl jeder Lehrer „bei der Frage das Kind im Auge hat und dieses zu einer bestimmten geistigen Tätigkeit zu veranlassen sucht", und daß wohl jeder Lehrer der Stufe des Denkens ganz besondre Aufmerksamkeit zuwendet. Bliebe die entwickelnde Darstellung. Was aber kann im 2.—4. Schuljahre entwickelt werden? Die Geschichten müssen den Kindern eben gegeben werden; das tut der Verfasser auch, aber in einer Form, die, trotzdem er sie Entwicklung nennt, einer guten Erzählung wohl kaum vorzuziehen ist.

3. **O. Harnisch**, Seminardirektor, Biblische Geschichte. Ein Handbuch für Präparandenanstalten, zugleich ein Hilfsbuch für den Unterricht in Volks- und Mittelschulen. I. Teil. Geschichte des Volkes Israel. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. Mit 11 Abbildungen und 3 Karten. 169 S. Breslau 1907, E. Dülfer. 2 M.

Der Verfasser will nicht Geschichten, sondern heilige Geschichte treiben, „so daß eine pragmatische Darstellung beim Unterrichte erfolgt". Aber wie ist das möglich? Wohl nur unter jener Voraussetzung der „Heilsgeschichte", mit der man aber wirklich den angehenden Volksschullehrern fernbleiben sollte. Heilsgeschichte ist schließlich für den, der die Augen offen hat, die ganze Geschichte der Menschheit, nicht aber eine aus der Dogmatik abgeleitete Konstruktion, die dem geschichtlichen Verlaufe gar nicht einmal entspricht. Und was sollen Präparanden mit einer „Bibelkunde zur Einführung in das Verständnis der Heiligen Schrift" anfangen, die den Satz enthält: „Der Geist Jesu, der in seinen Jüngern mächtig war, wirkte ebenso in den Männern, die die alttestamentlichen Schriften geschrieben haben" (S. 1). Sehr bezeichnend ist, daß das Buch für Präparande und Volksschule bestimmt ist; für beide halte ich es nicht geeignet, weil man m. E. mit solchen Büchern die Not des Religionsunterrichts nicht beseitigt, sondern verschärft.

4. **G. F. Baunack**, weil. Schulrat, Biblische Geschichte und religiöser Memorierstoff für die Mittelstufe der Volksschule. Eine praktische Anleitung zur Erklärung solcher Stoffe durch die biblische Geschichte. 2. Aufl. Durchgesehen von Dr. Gäbler, Bezirksschulinspektor. I. Teil: Das Alte Testament. 231 S. 2 M. II. Teil: Das Neue Testament. 210 S. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. 2 M., in 1 Bd. gebd. 4,50 M.

Der Grundgedanke des Buches ist nach dem Vorwort der, die Stufe der vertiefenden Besprechung der biblischen Geschichten in Mittelklassen zu benutzen, um den vorgeschriebenen Memorierstoff herauszuarbeiten. Der Standpunkt ist gekennzeichnet durch folgenden Passus des Vorworts: „Manchen Methodikern neuerer Richtung wird die Baunackschе Art, fragend zu entwickeln, die große Fülle der angeregten Gedanken, sein überzeugungs-

treues Festhalten an der dogmatisch-kirchlichen Fassung der Glaubenssätze, seine erbaulich-väterlichen Ermahnungen, sein Hinausgreifen über die Fassungskraft der zehn- und elfjährigen Kinder besonders bei den späteren neutestamentlichen Geschichten . . . nicht Veranlassung bieten, zu diesem Buche zu greifen. Der in Gott ruhende Verfasser ehrte jeden vernünftigen Weg zu dem Ziele, ‚zuzurüsten dem Herrn ein bereitet Volk'. Aber sicher finden sich auch noch ältere und jüngere Amtsgenossen, die infolge einer Seelenverwandtschaft die Baunackesche Art lieben und als dankbare Jünger Handreichung annehmen aus seiner Fülle." (S. VIII.)

5. **E. Beyer**, Oberlehrer, Die Geschichte Israels von Moses bis Elias. II. Band von Thrändorf-Meltzer, Religionsunterricht. 2. Aufl. 141 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 2,25 M.

Das für die Mittelstufe bestimmte Buch kann wohl empfohlen werden; es regt in jeder Beziehung an. Bedenken sind zu erheben gegen die außerordentliche Reichhaltigkeit des Stoffes. 44 Geschichten, dazu Liederstrophen und Katechismusstoff ist doch zuviel für diese Stufe! Könnten nicht Geschichten wie Jephthas Tochter, die Eroberung von Ai, die List der Gibeoniten u. a. nicht ganz gut fortbleiben?

6. **Georg Kälker**, Schuldirektor, Die Biblische Geschichte im dritten und vierten Schuljahre. (Biblische Sittenlehre.) 136 S. Dresden 1906, A. Huhle. 1,60 M.

Sehr richtig sagt das Vorwort: „Das Kind ist nicht der biblischen Geschichte wegen da, sondern die biblischen Geschichten werden des Kindes wegen in der Schule behandelt." Warum wird dann aber die „übliche Stoffauswahl", werden Geschichten wie Kain und Abel und Isaaks Opferung beibehalten? Wenn der Druck des „herrschenden" Stoffes so schwer empfunden wurde und neue Bahnen eingeschlagen werden sollten, mußte hier doch die bessernde Hand zu allererst angelegt werden! Was soll ferner die „Vorbereitung auf den Katechismus, die nicht außer acht gelassen wurde"? Abgesehen davon, daß der Katechismus überhaupt nicht in die Schule gehört, paßt er doch sicher noch nicht für das 3. und 4. Schuljahr. Ferner — es ist sicher gut, das Kind mit seinen „Pflichten" bekannt zu machen; aber was sind „religiöse Pflichten in der Familie und in dem weiteren Kreise, der uns Jesus als Familie auffassen lehrt"? Ich finde nicht, daß das Buch viel Neues bringt.

7. **Walter Classen**, Biblische Geschichte nach der neueren Forschung für Lehrer und Eltern. I. Teil: Leben Jesu. 91 S. Hamburg 1906, C. Boysen. 1,40 M.

Auf S. 84 verkündet der Verfasser: „es mag, was ich hier erzähle, fast wie eine neue Geschichte erscheinen. Es ist in neuen, großen Linien ‚das Leben Jesu für das deutsche Volk'. Die Wissenschaft hat es erobert. Der Lehrer soll es weitergeben". Leider hat die Wissenschaft aber das Leben Jesu noch nicht erobert, sondern der Verfasser hat ein Phantasiegebilde geliefert, das er nirgend genügen belegen kann, trotz des anmaßenden Titels „nach der neuen Forschung". Wo steht, um nur einiges herauszugreifen, daß des Jairus Tochter in „Starrheit des Krampfes" gelegen habe (S. 19)? Wo steht, daß der Auferstehungsglaube der Jünger sich auf eine Vision gründet, die Petrus einmal einsam am Ufer des Genezarethsees hatte, als nach durchwachter Nacht die Sonne aufflammte (S. 78)? Der Verfasser hat recht, wenn er sagt: „niemand kann es verantworten, Kindern eine Anschauung mitzugeben, von der er erwartet,

daß spätere Erkenntnis sie umstürzt" (S. 78). Dieses Bild des Lebens Jesu wird sicher in die Brüche gehen.

8. Dr. **Richard Staude**, Schulrat, Präparationen zu den Biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Bd. II: Das Leben Jesu. 15.—17. Aufl. 260 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 3 M. Bd. III: Die Apostelgeschichte. 6. und 7. Aufl. 192 S. Ebendas. 1907. 3,50 M.

Die neuen Auflagen sind „in methodischer wie sachlicher Hinsicht verbessert worden" (Vorwort). Der Standpunkt ist der supranaturale; die Evangelien wie die Apostelgeschichte werden als Geschichtsquellen benutzt. Zur Charakterisierung der Auffassung eine Probe, II, S. 250: „Der von Jesus seither nur in Worten verkündete Auferstehungs- oder Unsterblichkeitsglaube wird hier (Auferstehungsgeschichte) durch die offenbare Tatsache gepredigt, daß Jesus nach dem wirklichen Tode (Trennung von Körper und Seele) in verklärter Leiblichkeit einherging und seinen Jüngern erschien."

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

1. **Robert Kübel**, Professor, Kleine Bibelkunde. Das Wichtigste von und aus der Heiligen Schrift. Mit 2 Karten: Palästina zur Zeit Christi. Die Reisen des Apostels Paulus. 7. Aufl. (13. Abdruck.) 48 S. Stuttgart 1906, J. F. Steinkopf.

Das Büchlein steht ganz und gar auf dem Inspirationsstandpunkte. Die Ergebnisse der Bibelforschung werden daher völlig ignoriert.

2. **Wilhelm Heß**, Prof. a. D., Die Bibel. Praktische Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. 87 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 1 M.

Der Verfasser steht auf dem Boden des Offenbarungsglaubens; „die Religion entspringt aus Offenbarung und Glauben"; „die Bibel enthält die Offenbarung des göttlichen Heilswillens, d. h. das Wort Gottes" (S. 1). Doch läßt er auch die Kritik, allerdings recht dürftig, und dies besonders im Neuen Testament, zu Worte kommen. Ihm ist David Begründer der Psalmenpoesie (S. 31); die Synoptiker sind von Matthäus (Levi), Johannes Markus und Lukas verfaßt (S. 51—57); die Echtheit der Pauliniſchen Briefe wird festgehalten bis auf den Hebräerbrief und die Pastoralbriefe, u. a. m. Das Buch hat m. E. vor anderen Büchern ähnlichen Inhalts und Standpunkts nichts voraus.

3. Lic. Dr. **W. Staerk**, Die Entstehung des Alten Testaments. (Sammlung Göschen, Nr. 272.) 170 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein würdigt das Alte Testament literarisch und zeigt, wie aus dem Zusammenwachsen der Bücher der Kanon des Alten Testaments hervorgewachsen ist. Dabei geht der Verfasser von der im hebräischen Kanon vorliegenden Anordnung der a. t. Bücher in drei Gruppen aus und sucht zunächst diese als Ganze zu verstehen, um dann das zum Teil äußerst komplizierte Gewebe der einzelnen Bestandteile dieser drei Gruppen und deren Verknüpfung untereinander zu entwirren. Die so gewonnenen Elemente werden alsdann hinsichtlich ihres Inhalts, ihrer Darstellungsweise, des Verfassers und der Abfassungszeit beschrieben. Die vortreffliche Schrift wird allen denen, die sich für das alttestamentliche Schrifttum interessieren, angelegentlich empfohlen; ganz besonders eignet sie sich für Schülerbibliotheken, weil der gesamte Stoff in knapper und klarer Form übersichtlich dargeboten wird.

4. Dr. **Emmo Thiem**, Seminarlehrer, Das Buch Jona. Eine Studie zur Handreichung für Religionslehrer. 26 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh.

Der Verfasser findet die Antwort auf die Frage nach der Absicht des Jonabuches darin, daß es symbolische Prophetie sei. Jona bezeichne das Volk Israel, das die Rechtserkenntnis Gottes unter die Heiden bringen solle. Israel will sich der Aufgabe entziehen und wird durch das Exil bestraft. Im Exil wendet es sich zu Gott und betet; die Knechtschaft findet ein Ende; Israel kehrt zurück und nimmt seinen von Gott verordneten Beruf auf (S. 17). Der Verfasser ist im Irrtum, wenn er die Gründe gegen diese Auffassung abtun zu können glaubt mit dem Hinweis darauf, daß „man sich dem Eindruck nicht entziehen könne, mit solcher Erklärungsweise sei der Höhepunkt der Betrachtung erreicht" (S. 18). So gewinnt man nicht „erforschte, sichere Resultate der Wissenschaft" (S. 22). Daß das Buch Jona auch anders gedeutet werden kann mit mindestens ebensoviel Wahrscheinlichkeit, zeigt z. B. Cornille, der israelitische Prophetismus, S. 168ff. Vielleicht spielt dem Verfasser sein dogmatischer Standpunkt einen Streich, so daß er es nicht völlig vermag, „unabhängig vom eigenen Wollen und Wünschen im Rahmen ihrer Zeit scharf die Tatsachen zu fixieren" (S. 18). So tritt der dogmatische Standpunkt hervor in der einseitigen Auffassung der Bibel als Quelle der religiösen Erkenntnis (S. 3, 20). Ferner vertritt der Verfasser den Wunderglauben („Gott verrichtet Wunder nur um wichtiger Zwecke willen", S. 13); und endlich — was hat die Jonageschichte mit Christus zu tun? („Jona der Typus Christi", S. 18). Was weiß der Verfasser von der „Ideenwelt Gottes"? (S. 24.) So wird m. E. die Jonageschichte nicht behandelt werden dürfen, wenn „ein rechtes Verständnis für den biblischen Kanon, für die Quelle religiöser Erkenntnis angebahnt werden" soll (S. 26).

5. Lic. Dr. **C. Clemen**, Prof., Die Entstehung des Neuen Testaments. (Sammlung Göschen Nr. 285.) 167 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Fehler des Buches ist, daß es einfach auf alten, ausgetretenen Pfaden wandelt, ohne der neueren Kritik Erwähnung zu tun. Ganz ohne weiteres werden z. B. die sogenannten Paulinischen Briefe in die Zeit von 50—59 gesetzt und dem Missionar Paulus zugeschrieben, von dem die Apostelgeschichte redet; ja, die Entstehung der Paulinischen Briefe zeichnet der Verfasser sogar nach auf Grund dieses Buches! (S. 87.) Gerade, als ob es keinen van Manen oder Steck gegeben hätte, und als ob die Ansichten dieser Männer von vornherein zu übergehen wären! Es hilft nichts, von „gesicherten Ergebnissen der Kritik" reden zu wollen; auch des Verfassers Meinungen sind nicht gesichert. „Im Auslande steht man den neuen Ansichten über die Paulinische Literatur nicht so einfach ablehnend und vornehm ignorierend gegenüber, wie es hier und im allgemeinen noch in Deutschland der Fall ist. Die Britische Bibel-Enzyklopädie (1901) hat in ihren Spalten auch van Manen das Wort gegönnt . . . Ebenso ist in London 1904 ein Buch von Thomas Whittaker erschienen, The origins of Christianity, das einen ausführlichen Auszug aus allen drei Bänden des van Manenschen Werkes bringt. — W. B. Smith, Professor an der Tulane University, New Orleans, hat in einer Studie im Hibbert-Journal die Frage: did Paul write Romans? rundweg verneint." (Schläger, Die Unechtheit des Römerbriefes, Vorwort.) Doch wird die richtige Erkenntnis von der Sachlage sich allmählich, wenn „auch

mit der in solchen Dingen üblichen Langsamkeit", sich durchringen. Was Staerk vom Alten Testamente sagt, daß nämlich die Bücher Sammelwerke, literarische Kompositionen, sind, das gilt auch vom Neuen Testamente; nur daß man sich in Deutschland mit dieser auf den ersten Blick so überkühn erscheinenden Ansicht noch nicht gründlich auseinandergesetzt hat.

6. **Friedr. Köstlin**, Leitfaden zum Unterricht im Neuen Testament für höhere Schulen. Mit 6 Karten im Text. 4. Aufl. 138 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 2 M.

Die dritte Auflage ist im 55. Band des Pädagogischen Jahresberichtes besprochen; die neue ist wenig verändert. Jedenfalls hat sich die Stellung zur Kritik nicht verändert, in einem für höhere Schulen bestimmten, auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machenden Buche die Hauptsache. Um nur eines herauszugreifen: alle sogenannten Paulinischen Briefe, mit Ausnahme der Pastoralbriefe, werden dem Paulus zugesprochen. Mit solchen Anschauungen ist doch nichts mehr zu machen!

7. **Heinrich Spanuth**, Oberlehrer, Die Gleichnisse Jesu nach neueren Grundsätzen für den Unterricht bearbeitet. 151 S. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeldt. 2 M.

Der Verfasser will die Gleichnisse für sich betrachten und sie rein aus sich selbst verstehen; von der geschichtlichen Umrahmung will er ganz absehen. Daran tut er entschieden gut; denn nach den Evangelien wollen sie gar nicht gewisse Gedankenreihen zum Verständnis bringen, sondern sie sollen gerade (vgl. Mark. 4) das „Geheimnis des Gottesreiches" verhüllen. Deshalb würde es falsch sein, „den geschichtlichen Zusammenhang, in dem sie von den Evangelisten geboten werden, zur Beleuchtung heranzuziehen" (S. 3); die Evangelisten wissen von geschichtlichen Zusammenhängen nichts und haben nicht mehr, selbst der älteste nicht, ein anschauliches Bild von dem Verlaufe des Lebens Jesu; Markus ordnet ja geradezu nach sachlichen, nicht chronologischen Gesichtspunkten. Der Verfasser kann sich noch nicht freimachen von der sogenannten Leben-Jesu-Forschung. So sagt er z. B. S. 111: „Das Gleichnis Lukas 16, 1—7 ist ein Schulbeispiel dafür, wie getreu und doch wie frei die Evangelisten mit dem Gute der Herrenworte geschaltet haben"; woher weiß er das? Woher kennt er die Herrenworte? — Die Gleichnisse sind behandelt nach den formalen Stufen; im einzelnen sind sie recht gut zu gebrauchen.

8. Lic. Dr. **W. Koppelmann**, Oberlehrer, Die Sittenlehre Jesu nebst einleitender Erörterung der sittlichen Grundbegriffe. (Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, herausg. von Evers und Fauth, Heft 7/8.) 2. verb. Aufl. 68 S. Berlin 1906, Reuther & Reichard. 1,20 M.

Es ist keine Frage, daß hoher sittlicher Ernst in dem Buche weht, und daß eine Reihe feiner und guter Gedanken dem Religionslehrer seine Arbeit erleichtern werden. Aber prinzipiell muß ich gegen die Schrift scharf Stellung nehmen. Der Verfasser ist weit von dem Entwicklungsgedanken entfernt, der wie die physische so auch die Welt des Geistigen beherrscht. Die Sittenlehre der Jetztzeit soll gemessen werden und ihre Norm finden an der Sittenlehre Jesu. Allein ist die Menschheit seitdem nicht weitergekommen? Ist die Sittenlehre „Jesu" nicht abhängig von den Anschauungen seiner Zeit? Stellen neue Zeiten nicht neue Aufgaben? Wie wunderlich wirkt es z. B., wenn die Pflicht der Leibespflege deshalb sittliche Pflicht sein soll, weil sie in der Konsequenz der Grundanschauungen Jesu liege (S. 34). Und dann — kann der Verfasser überhaupt die Sittenlehre Jesu darstellen? Doch höchstens die Sittenlehre der Kreise,

aus denen die Evangelisten stammten. Wenn wirklich Person und Lehre Jesu sich nicht trennen lassen, wie der Verfasser behauptet (S. IV), dann steht es böse um die Fundierung der Sittenlehre; denn von dem geschichtlichen Jesus wissen wir nur durch die Evangelien, und das ist verzweifelt wenig. — Ferner stellt der Verfasser die Dinge so dar, als ob das Böse entstanden sei durch Abfall von dem Normalen (Wahrhaftigkeit, die sich kundgibt im Gewissen) durch Genußsucht und Ehrsucht; die Konsequenz aber sei die Selbstsucht. Umgekehrt ist die Sache richtig! Das Normale, das Gute wird erst erstrebt! Und das Gewissen ist keineswegs Gottes Stimme, sondern etwas sehr Menschliches; es ist ganz natürlich entstanden, und von Gestalt zu Gestalt führt es die bildende Zeit — (vgl. dazu Paul Rée, Die Entstehung des Gewissens. Berlin 1885, Duncker's Verlag). Deshalb ist es nicht so, daß seine Forderungen „nichts sind als jene ursprünglichen Gesetze der Menschenwürde, die natürlich für alle Menschen gelten" (S. 12). Vielmehr die verschiedenen Menschen in verschiedenen Ländern und verschiedenen Zeiten haben auch verschiedene Gewissen; weshalb sollen diese gleich sein, wenn alles andre an uns verschieden ist (S. 46)? Bei den Griechen war die Knabenliebe erlaubt, und bei den Tupinambas in Brasilien gehen die Seelen derer, die viele Feinde erschlagen haben, in schönen Gärten dereinst spazieren. Nach S. 16 hat Gott die Menschen so geschaffen, daß die Möglichkeit des Sündigens nicht ausgeschlossen war — auch hier völliges Fehlen des Gedankens der Entwicklung. Vielleicht ist der kirchlich-dogmatische Standpunkt des Verfassers schuld daran. Ohne Kirche, meint er, könne sich keine Religion entwickeln (S. 43); Kirchenzucht sei notwendig (S. 56); er kennt Gottes Schöpfungsordnung, nach welcher das Band der Ehe so enge ist wie das zwischen Eltern und Kindern (S. 59); das Reich Gottes ist überweltlich, den irdisch-geschichtlichen Verhältnissen entrückt (S. 18). Ja, welches Interesse hat es dann aber für uns, die wir noch auf der „wohlgegründeten festen Erde" wandern?

9. **W. Romberg**, Pfarrer, Das Leben Jesu. Bearbeitet für die Unterweisung der Jugend in Kindergottesdienst und Schule. 438 S. Berlin, Deutsche Sonntagsschulbuchh. Geb. 5 M.

Das Buch trägt rein erbaulichen Charakter und hat mit geschichtlicher Darstellung nichts zu tun. Das erhellt schon aus der Stelle des Vorworts: „wir müssen bei den meisten der Worte und Wunder Jesu . . . sofort fragen, was sie *uns* zu sagen haben. Sie mit den Erlebnissen des Herrn in Beziehung zu bringen, will selten gelingen. Die Evangelien lassen . . . das, woran das Interesse des Glaubens haftet, hell hervortreten, über viele Einzelheiten im Verlauf seines irdischen Lebens lassen sie uns im Dunkeln" (S. III). Wunderlich paßt dazu der Schlußpassus: „wer ihn *erkennt*, muß ihn lieben". Von Erkenntnis kann doch bei diesem Standpunkte gar nicht die Rede sein, der unbefangen die Erlebnisse Jesu aus den vier Evangelien als unbestrittene Tatsachen zusammenstellt und Gottes Absichten und Motive genau kennt (S. 7, 70). In den Anmerkungen zu den einzelnen Abschnitten werden geschichtliche und geographische Bemerkungen gegeben, die indes von „geschichtlichem Verständnis" nicht sehr zeugen. Sonst würde, um nur *eines* herauszugreifen, der Lobgesang der Engel nicht als geschichtliche Tatsache behandelt werden; denn, von allem Wunderbaren ganz abgesehen, die Worte der Engel aus Luk. 2 stehen bereits auf den Ediktsteinen von Halikarnaß und Priene und beziehen sich auf Augustus. Bei der Himmelfahrt ferner wird die Auffahrt

als „ein auf ewig bei Gott sein" gedeutet (S. 427), „weil die Erkenntnis, daß eine räumliche Erhebung über die Erde nur in unendlichen, leeren Weltenraum führt, Gemeingut des Volkes ist". Weshalb aber wird die „zum Gemeingut des Volkes gewordene Erkenntnis" denn in anderen Dingen ignoriert, z. B. bei den Wundern, die, wie Lazarus' Auferweckung, als wirklich passiert hingestellt werden?

10. **Albert Schweitzer**, Privatdozent, Von Reimarus zu Wrede. Eine Geschichte der Leben-Jesu-Forschung. 418 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 8 M.
11. **Otto Schmiedel**, Professor, Die Hauptprobleme der Leben-Jesu-Forschung. 2. Aufl. 124 S. Ebendas. 1906. 1,25 M.
12. **P. W. Schmidt**, Professor, Die Geschichte Jesu, erzählt. Volksausgabe. 179 S. Ebendas. 1906. 1 M.
13. **Otto Pfleiderer**, Professor, Die Entstehung des Christentums. 2. Aufl. 255 S. München 1907, J. F. Lehmann. 4 M.
14. **Julius Kaftan**, Professor, Jesus und Paulus. 77 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 80 Pf.

Von den hier genannten trefflichen Büchern über das Leben Jesu nimmt das erstgenannte das größte Interesse in Anspruch. Es gibt eine kritische Darstellung der Leben-Jesu-Forschung bis in die neuesten Erscheinungen hinab und gelangt zu folgenden Resultaten, die freilich in ihrem negativen Ergebnis dem Sachkundigen nicht überraschend kommen: „Es gibt nichts Negativeres als das Ergebnis der Leben-Jesu-Forschung. Der Jesus von Nazareth, der als Messias auftrat, die Sittlichkeit des Gottesreiches verkündete, das Himmelreich auf Erden gründete und starb, um seinem Werke die Weihe zu geben, hat nie existiert. Er ist eine Gestalt, die vom Rationalismus entworfen, vom Liberalismus belebt und von der modernen Theologie mit geschichtlicher Wissenschaft überkleidet wurde . . . Welches nun auch die definitive Lösung sein mag, der historische Jesus, den eine kommende Forschung auf Grund der erkannten und eingestandenen Probleme zeichnen wird, kann der modernen Theologie nicht mehr die Dienste leisten, welche sie von dem ihren, halb historischen, halb modernen, in Anspruch nahm. Er wird ein Jesus sein, der Messias war und als solcher lebte, entweder auf Grund einer literarischen Fiktion des ältesten Evangeliums oder auf Grund der rein-eschatologisch-messianischen Vorstellung. In beiden Fällen ist er nicht der Jesus Christus, dem unsere religiöse Zeit nach altgewohnter Weise ihre Anschauungen und Erkenntnisse in den Mund legen kann, wie sie es bei den ihrigen tat. Er ist auch keine Gestalt, die sie dem Volke historisch so sympathisch und allgemeinverständlich nahe bringen kann, wie sie es mit den ihrigen tun konnte. Der historische Jesus wird unserer Zeit ein Fremdling oder ein Rätsel sein . . . Jesus ist unserer Welt etwas, weil eine gewaltige geistige Kraft von ihm ausgeht. Das Ewige der Worte Jesu besteht gerade darin, daß sie aus einer eschatologischen Weltanschauung heraus gesprochen und von einem Geiste aufgestellt sind, für den die damalige irdische Welt, ihre geschichtlichen und gesellschaftlichen Zustände schon nicht mehr existierten. Sie passen daher, wie sie sind, in jede Welt, denn in jeder Welt heben sie den, der ihnen ins Auge zu sehen wagt und nicht daran deutelt und dreht, aus seiner Zeit und seiner Welt heraus und machen ihn innerlich frei, daß er geschickt wird in seiner Welt und seiner Zeit schlichte Kraft Jesu zu sein. Unserer Zeit kann er nicht mehr werden dadurch, daß er lebendig als ein Mensch unserer Menschheit in sie hineintritt. Das ist unmöglich, weil dieser Jesus so nie existiert hat" (S. 396 ff.).

Schmiedel arbeitet nur in großen Strichen. Der Hauptfehler seines Buches ist erstens, daß es in seinen geschichtlichen Darstellungen der Vergangenheit nicht genügend gerecht wird; so wenn er Prof. Paulus als von Reimarus beeinflußt hinstellt und Strauß Motive unterschiebt, die er sicher nicht gehabt hat („ihn ließ Renans Ruhm nicht schlafen"); zweitens, daß er Probleme aufstellt, die er von unbewiesenen Voraussetzungen aus zu lösen versucht. So wird ohne weiteres ein Urmarkus statuiert und sogar abgegrenzt; ja, der Überarbeiter ist ein „feinsinniger Schriftsteller, ein paulinisch interessierter Christ". Schmiedels Grundlagen sind nicht sicher, sind vielmehr selbst Probleme, die der Lösung harren.

Pfleiderer unternimmt es, die Entstehung des Christentums zu schildern. Er sagt S. 12, „die Entwicklung des Christentums ist als ein Entwicklungsprozeß zu denken, in dem außer dem Lebenswerk Jesu noch manche andre Faktoren mitwirkten, deren Verbindung und innere Ausgleichung nur allmählich . . . sich vollziehen konnte; ein Entwicklungsprozeß, in dem die durch Jesu Leben und Tod in Fluß gebrachten Strebungen auf- und gegeneinander wirkten usw. usw.". Das Entscheidende danach ist das Leben Jesu; aber er kann auch nicht von seinem Jesus zum Urchristentum kommen. „Er trägt Holz und Stoppeln zusammen, aber woher er das Feuer bekommt, um das Ganze zum Glauben des Urchristentums auflodern zu lassen, vermag er nicht klar zu machen" (Schweitzer, S. 312). Im übrigen hat das Buch alle Vorzüge Pfleidererscher Darstellung, wobei ihm freilich auch Gründe unterlaufen, bei denen man den Kopf schütteln muß („gerade der Umstand, daß die Szene von Cäsarea den sonstigen Voraussetzungen der Evangelien widerspricht, ist ein starker Beweis für die Geschichtlichkeit dieses Petrusbekenntnisses, für die auch die bestimmte Angabe von Zeit und Ort spricht" S. 95).

Schmidt erzählt das Leben Jesu in meisterhafter Darstellung, aber auch er setzt voraus, was er zu beweisen hätte; objektive Geschichte kann bei seiner Erzählung nicht bestehen.

Kaftan endlich kritisiert richtig die Leben-Jesu-Forschung: das Jesusbild der modernen Theologen ist nur vermeintlich wirkliche Geschichte (S. 16). Aber die Beweisführung für seine Position ist doch recht bedenklich: „für die geschichtliche Betrachtung stellt sich die Frage allererst so: hat sich Jesus als Messias gewußt oder nicht? Man muß die Frage bejahen" (S. 13). Das muß man gar nicht; vgl. Pfleiderer: Statt in der Reflexion Jesu auf seinen bevorstehenden Tod ist die Entstehungsart des Messiastitels vielmehr in der Reflexion der Gemeinde auf die vergangene Katastrophe des Todes und der Erhöhung ihres Herrn zu suchen. Es erhellt, daß auch bei Kaftan, dem diese sehr bestrittene Sache der Angelpunkt der Geschichte Jesu ist (S. 26), keine Auskunft zu erhalten ist. Die Erörterung über Paulus würde sofort ein anderes Gesicht bekommen und den geschichtlichen Tatsachen diese Geschichte mehr entsprechen, wenn van Manens Darstellung der Paulinischen Briefe und der Apostelgeschichte zu ihrem Rechte kämen. Dann könnte nicht mehr behauptet werden, daß die „Deutung Christi, die den Mittelpunkt der Paulinischen Gedankenwelt bildet, direkt aus dem Erlebnis vor Damaskus stammt" (S. 40), und das Christentum könnte nicht mehr gleich gesetzt werden dem „Glauben an Jesus, wie ihn Paulus im eigenen Sinn des Meisters als erster nach seinem Sterben und Auferstehen erlebt und geprägt hat" (S. 75).

15. **H. Reinecke**, weil. Schulrat, Der Brief Pauli an die Römer. Für evangelische Seminaristen und Volksschullehrer unter Hinzufügung einer genauen Übersetzung aus dem Griechischen nach wissenschaftlichen Quellen ausgelegt. 4. Aufl. Neu bearb. von Lic. E. Fischer, Seminardir. 127 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,80 M.

Der Verfasser will „den Volksschullehrern eine auf den sichersten Resultaten der exegetischen Wissenschaft beruhende, möglichst wörtliche Übersetzung des griechischen Urtextes und eine auf den besten wissenschaftlichen Quellen beruhende zusammenhängende Auslegung" darbieten (S. 3). Leider aber sind die Ergebnisse nicht die sichersten; sie sind sehr unsicher geworden durch van Manen, der freilich nicht gestreift wird. Näheres hierüber bietet das Buch „Die Unechtheit des Römerbriefes, aus dem Holländischen des Dr. W. C. van Manen übersetzt von Dr. Schläger, Leipzig 1906, G. Strübig". Die ganze Einleitung ist nicht zu halten; das wirkt natürlich auf die Auslegung wie auf die Übersetzung zurück. So kann, um nur eines als Beispiel herauszugreifen, 8, 20 der Unterwerfende nicht Gott sein; vielmehr ist es wohl eine höhere Macht, doch nicht zu verwechseln mit dem Allerhöchsten, es ist ein Gott niederer Ordnung, nicht ungleich dem Demiurgos der Gnostiker. Doch soll anerkannt werden, daß manches in dem Buche wohl zu gebrauchen und die Nebeneinanderstellung des Lutherschen Textes und der Übersetzung des Verfassers nicht ohne Interesse ist.

V. Zur Kirchengeschichte.

1. **Paul Richter**, Bannerträger des Evangeliums in der Heidenwelt II. Band. 204 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Geb. 2,50 M.

Auch dieser Band (vgl. Pädagogischer Jahresbericht, Jahrgang 58) hat den Zweck, zu „erbauen" und für die Mission zu werben; er erhält wie der erste Band neun Erzählungen aus der Geschichte der Mission von verschiedenen Verfassern.

2. **Rudolf Otto**, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, von Friedrich Schleiermacher. Zum Hundertjahr-Gedächtnis neu herausgegeben. Mit 2 Bildnissen Schleiermachers. 2. Aufl. 236 S. Göttingen 1906, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Der vortreffliche Abdruck der Reden Schleiermachers über die Religion stellt vor den Text in einer kurzen Einleitung die Gründe klar, weshalb auch unsre Zeit, ja alle Zukunft ein Interesse an der Schrift hat. Unter dem Text — und das gereicht m. E. dem Buche sehr zum Vorteil — steht ein kurzer Leitfaden des Gedankenganges; Anmerkungen zum Text oder Leitfaden helfen im einzelnen nach. Am Schluß (nach S. 191) gibt der Herausgeber eine Zusammenfassung und Charakteristik der Grundgedanken der Reden. Das Buch ist sehr zu empfehlen, nicht bloß für die, die sich in die Religions- und Weltanschauung Schleiermachers erst hineinversetzen wollen, sondern auch für die, die diesen Gewaltigen kennen und lieben.

3. **Ferd. Kahnt**, Lehrer, Kirchengeschichte für evangelische Schulen mit besonderer Berücksichtigung der Heimat und des Vaterlandes. 224 S. Leipzig 1905, A. Hahn. Geb. 2,70 M.

Das in Einzelheiten wohl zu gebrauchende Buch leidet an gewissen Einseitigkeiten; die Apostelgeschichte wird z. B. als Geschichtsquelle unbefangen verwertet und für die erste Zeit des Christentums die Kritik viel zu wenig beachtet. Die Zeit der Aufklärung wird auf $3^1/_2$ Seiten

besprochen und Schleiermacher als erster und einziger geistlicher Repräsentant der Aufklärung genannt (S. 165) (!!). Auch die sprachliche Form ist nicht einwandfrei; Sätze wie „unser König ist des Einflusses auf die Landeskirche entrückt" (S. 221) dürfte ein Lehrer nicht stehen lassen. Das 19. Jahrhundert kommt recht dürftig weg.

4. Dr. **Heinrich Liedtke**, Oberlehrer, Alte und mittlere Kirchengeschichte. (24. Heft von „Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, begründet von M. Evers und F. Fanth.") 113 S. Berlin 1906, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Dieses Heft ist, wie die neuere Kirchengeschichte von demselben Verfasser (1901), eine sehr gediegene Schrift und zum Selbststudium wie zum Unterrichte wohl geeignet. In einzelnen Partien hätte es m. E., da es doch für Lehrer bestimmt ist, noch tiefer dringen müssen; z. B. bei Aufweisung der Zusammenhänge des Paulinismus mit dem Gnostizismus oder der Eucharistie mit den hellenischen und ägyptischen Mysterien.

5. **Ernst Heyn**, Kirchengeschichte bis 1500. (10. Band, 1. Hälfte, von Präparationen für den Evangelischen Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschule und den Mittelklassen höherer Schulen, herausg. von Dr. Reukauf und E. Heyn.) 248 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 3,20 M.

Der Leitgedanke ist, die Schüler „zu bewußten evangelischen Christen" zu machen, die Verständnis für das Wesen wie die Erfolge und Leistungen der heutigen römisch-katholischen Kirche aus ihrer Geschichte gewinnen, und die erkennen, daß „die Kirche Christi bei dieser Entwicklung des in die Welt getretenen Evangeliums nicht stehen bleiben konnte" (S. VII). Damit ist anerkannt, daß Entwicklung auch in der christlichen Religion vorhanden ist, die sich ja auf das Evangelium gründet, daß also das Christentum nicht die absolute, sondern eine unter vielen Religionen ist. Damit steht in Widerspruch der Satz, daß „das Christentum die allein wahre geistige Religion ist" (S. 41). Dieser Satz und jener Widerspruch lassen auf dogmatische Befangenheit schließen, die auch aus dem eigentümlichen Schwanken erhellt betreffs der Persönlichkeit Jesu; er ist „ein Rätsel, der große Unbekannte, den noch niemand vermocht hat zu enträtseln" (S. 102), und doch auch „der wahre Mensch" (S. 102), von dem die Evangelien so genaue Auskunft geben, daß man darüber streiten kann, ob er dies oder jenes gesagt haben kann (S. 67, 75f.). Dies und manches andere ist einzuwenden gegen des Verfassers Meinung (z. B. auch seine Auffassung von der Urgemeinde ist nicht zu halten; die christliche Kirche hat von Anfang an nur existiert als katholische; vgl. von Schubert, Kirchengeschichte); doch lernt man von dem Buche, auch wenn man ihm entgegentreten muß. In methodischer Hinsicht ist ebenfalls manches Anregende in der Schrift enthalten.

6. Dr. **Oskar Netolitzka**, Professor und Bibliothekar, Lehrbuch der Kirchengeschichte. 7., völlig umgearb. Aufl. von Lohmanns Lehrbuch der Kirchengeschichte. Der Neubearbeitung 5., zum Teil umgearb. und erweiterte Aufl. Mit 6 Abbildungen zur Geschichte der kirchlichen Baukunst. 218 S. Göttingen 1906, Vandenhoeck & Ruprecht. Geb. 2,20 M.

Die neue Auflage weist gegen die im 56. Jahrgange des Pädagogischen Jahresberichts besprochene sechste Auflage manche Verbesserungen auf. Der Text ist für „die Geschichte des Mittelalters gründlich erneuert worden. Die Umstellung der Paragraphenreihe 8—16 soll die treibenden Kräfte der Entwicklung in der katholischen Kirche des zweiten und dritten Jahrhunderts besser ersichtlich machen. Die veränderte Ein-

teilung . . . bringt die griechisch-römische Reichskirche einer-, die werdende mittelalterliche Kirche anderseits in tiefer gefaßten geschichtlichen Zusammenhang" (Vorwort S. VI und VII). Diese Zusammenhänge recht klar zu stellen, ist m. E. die Hauptaufgabe eines solchen Lehrbuches.

7. Dr. **F. W. Farrar**, St. Paulus. Sein Leben und sein Werk. Autorisierte deutsche Bearbeitung der Episteln und Exkurse von Dr. Ed. Rupprecht, Kirchenrat. Übertragung des biographischen Teiles von Otto Brandner. Band I. 248 S. Frankfurt a. M. 1906, O. Brandner. 4 M.

„Mein vornehmstes Ziel war, von St. Paulus' Lehre einen bestimmten, zuverlässigen und verständlichen Eindruck zu vermitteln; in erster Linie geht mein Bestreben dahin, die Episteln verständlich zu machen und ihre Echtheit nachzuweisen" (S. VI). „Der Verfasser wollte nicht ein Werk der streng wissenschaftlichen Theologie . . . schaffen, sondern in erster Linie ein solches, das die Person und Arbeit des Apostels vornehmlich gebildeten Laien zu tieferem Verständnis bringen und gleichzeitig zur Stärkung ihres Glaubens dienen sollte" (S. V). Das heißt, in dem Buche ist das apologetische Interesse die Hauptsache; es ist im wesentlich erbaulichen, nicht wissenschaftlichen Charakters. Das zeigt auch S. 2: „Seinem Geiste verdanken wir die erste sozusagen systematische Darstellung der großen Wahrheiten jenes Geheimnisses der Gottseligkeit, das von der Welt her verschwiegen gewesen ist, nun aber offenbaret durch den Geist". Ein Historiker würde auch kaum die Meinung, Paulus sei verheiratet gewesen, so beweisen: „Legen wir der Aussage ‚und wenn sie erwürget wurden, so half ich das Urteil sprechen' buchstäblichen Sinn bei, so besagt er, daß Paulus Mitglied des Sanhedrins war. War dem so, so war Paulus damals, schon auf die Voraussetzung für diese Würde hin, ein verheirateter Mann" (S. 106). Ebenso bedenklich ist die Meinung: „Eine Tatsache bleibt über jeder Hypothese stehen, und diese (sc. Tatsache) ist, daß die Bekehrung St. Pauli in des Wortes schärfster Bedeutung ein Wunder war" (S. 125).

8. **Heinrich Boehmer**, Professor, Luther im Lichte der neueren Forschung. Ein kritischer Bericht. (113. Bändchen von „Aus Natur und Geisteswelt".) 156 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser will in dem Buche neuere Forschungen und Urteile über Luther prüfen, und dieser Aufgabe wird er mit einer Frische des Tones in seiner Darstellung gerecht, die hocherfreulich ist. Auf den 153 Seiten der Abhandlung ist ein staunenswerter Stoff verarbeitet, von dessen Umfang auch der Literaturnachweis S. 153—156 Zeugnis gibt. Das Buch ist sehr zu empfehlen.

9. Dr. **E. Thründorf** und Dr. **H. Meltzer**, Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. I. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte; von Dr. H. Meltzer. 128 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 1,20 M.

— — II. Teil: Reformation und Gegenreformation; von Dr. H. Meltzer. 167 S. Ebendas. 1906. 1,50 M.

— — Kirchengeschichtliches Lesebuch, Kleine Ausgabe. 276 S. Ebendas. 1906. 1,50 M.

„Es handelt sich darum, die Grundgedanken der führenden Geister, wie sie besonders in deren Hauptschriften ihren klassischen Ausdruck gefunden haben, in nicht zu knapper Auswahl und unter gewisser Wahrung des Zusammenhangs darzubieten. Eine wichtige Bedingung ist, daß die Quellenauszüge nicht zu knappe und zu dürftige Bruchstücke sind; andrer-

seits empfiehlt es sich direkt, die betr. Schriften nicht in ihrem ganzen Umfange zu bringen, nur das Bedeutsamste und Eindruckvollste — natürlich ohne Vertuschung stärkerer Mängel und Irrtümer — ist zu bieten." Nach diesen Grundsätzen sind die Abschnitte äußerst geschickt ausgewählt, sowohl in den vorliegenden zwei Teilen wie in dem bereits früher erschienenen Bande, der die Neuzeit behandelt. Das Buch ist vortrefflich zu gebrauchen; es hat manche Vorzüge vor ähnlichen Werken; bedeutend ins Gewicht fällt m. E. dabei der Umstand, daß die alte Geschichte gegenüber der Neuzeit nicht so stark hervortritt, wie es in anderen Büchern wohl geschieht. Die kleine Ausgabe ist für Schüler bestimmt, deren Lehrplan der Kirchengeschichte nur zwei Jahre oder gar nur eins einräumt.

10. Dr. **Heinr. Rinn**, Professor und Lic. **Joh. Jüngst**, Pfarrer, **Kirchengeschichtliches Lesebuch.** Große Ausgabe. 2. verm. und verb. Aufl. 340 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. Geb. 4,50 M.

„Die vorliegende zweite Auflage weist gegen die erste mannigfache Veränderungen auf. Sie ist vermehrt: es sind neue Stücke eingefügt oder vorhandene erweitert; die reformierte Kirche ist mehr berücksichtigt; in den Anmerkungen sind mehr Erläuterungen des Textes gegeben; zugefügt ist ein Sach- und Namenregister und eine Zeittafel. Die Verbesserungen bestehen in dem Ersatz weniger charakteristischer Quellenstücke durch bessere oder des verbindenden Textes durch Urkunden; hierher gehört auch die stellenweise einfachere Anordnung des Stoffes." Das Buch hat sehr gewonnen und kann um so mehr „den Studenten, Lehrern und Geistlichen und solchen gebildeten Kreisen, die sich mit der Kirchengeschichte eingehender beschäftigen wollen", empfohlen werden.

VI. Das Kirchenlied.

1. **E. Sperber**, Geh. Regierungsrat a. D., **Erklärung evangelischer Kirchenlieder aus alter und neuer Zeit.** B. Größere allgemeine Ausgabe. Zweite, verb. Aufl. 234 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 2,50 M.

Der Inhalt zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der erstere enthält auf 25 Seiten Auseinandersetzungen über: Charakter des Kirchenliedes; geschichtliche Übersicht; Bedeutung des Kirchenliedes für den Unterricht; Behandlung des Kirchenliedes; Verteilung der Lieder. Der zweite Teil behandelt 60 Kirchenlieder. Der Standpunkt des Verfassers ist durchaus der kirchlich-konfessionelle.

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

k. k. Schulrat in Wien.

Daß beim Unterricht die Selbsttätigkeit des Schülers geweckt werden muß, ist nichts Neues. Hat ja doch schon Sokrates bei seinen Lehren durch passend gestellte Fragen die Gedanken seiner Schüler angeregt und ihre Antworten beeinflußt.

Daß viele Lehrer aus Bequemlichkeit auch heute noch davon abgehen und in das einfache Dozieren verfallen oder gar das Lehrbuch ablesen lassen, ist wohl der Grund dafür, daß so häufig wieder darauf zurückgekommen wird, von neuem zu empfehlen, die Selbsttätigkeit der Schüler mehr zu heben.

Dies geschieht im naturkundlichen Unterricht besonders durch die vielfachen Anregungen zum Beobachten, wodurch die Sinne und der Geist geschärft werden müssen. Die Pflege der biologischen Beobachtungsweise ist es besonders, welche für die Tätigkeit des Schülers eine kräftige Anregung bildet und dadurch vorzüglich sich eignet, das Verständnis für die Vorgänge zu wecken, welche in der lebenden, wie in der leblosen Natur sich abspielen, das Interesse an der Natur im einzelnen wie im ganzen zu heben und die Liebe zu ihr zu fördern.

Als vorzüglich anregend in dieser Richtung finden wir in einschlagenden Aufsätzen pädagogischer Zeitschriften wie in besonderen Broschüren die Schülerausflüge empfohlen. Der Unterricht in der Natur wird von vielen Seiten beantragt. Dieser Unterricht soll regelmäßig und planmäßig durchgeführt werden, wie das z. B. der Bezirksschulinspektor Julius John in Niederösterreich in dem ihm unterstehenden Bezirke veranlaßte. Der „Sitz"unterricht sollte nach Möglichkeit eingeschränkt werden, sagt K. Remus, Ausflüge in die Umgebung des Wohnortes sollen im Winter wie im Sommer unternommen werden. Es sollen dabei neben naturgeschichtlichen Beobachtungen, besonders biologischer Art, auch meteorologische und technologische Fragen zur Sprache kommen. Nicht auf einzelne Fächer soll sich die Aussprache dabei beschränken, die Heimat im ganzen soll auf naturgeschichtlicher Grundlage auf Verstand und Gemüt der Jugend wirken.

Neben andern, solche Ausflüge, wie auch den Besuch von Museen, Tiergärten usw. warm empfehlenden Stimmen liest man aber auch von ernsten Pädagogen (Bode und Oeding), daß sie den Wert der Schülerausflüge in die freie Natur nicht sehr hoch schätzen. Referent schließt sich jedenfalls den Freunden und Förderern der Ausflüge an und erinnert sich stets mit Dank an seinen Lehrer an der Realschule in Hanau, Gott-

fried Theobald, welcher ihm und andern seiner Schüler so oft gestattete, bei geologischen und botanischen Exkursionen in der an Abwechslung der Formationen und zoologisch wie botanisch so interessanten Wetterau mitzuwandern; selbst in dem schneearmen Winter 1850 zogen wir häufig am Sonntag hinaus, wo die Kryptogamen so schön entwickelt angetroffen wurden und unter den Moosen die großen Laufkäfer u. a. noch sich verborgen hielten.

So günstig wie wir es in Hanau hatten, ist es freilich nicht überall; aber in allen Verhältnissen dürfte es wohl möglich sein, monatlich einen, ja zwei Ausflüge mit einer Klasse zu unternehmen, wenn die Behörden solche Ausflüge als notwendig in den Lehrplan aufnehmen würden und dem Lehrer dazu die Möglichkeit bieten.

Neben den Ausflügen findet man auch vielfach wieder Anregungen zur Errichtung von Schulgärten, in welchen die Schüler Gelegenheit zu biologischen und meteorologischen Beobachtungen Gelegenheit finden. Wo das nicht möglich ist, greift man zu Aquarien und Terrarien, zur Blumenzucht im Zimmer. Angeregt dadurch werden manche Schüler veranlaßt, auch zu Hause in ihren Wohnungen derartige Hilfsmittel zu Beobachtungen sich einzurichten und mit der Pflege ihrer Schützlinge auch die Liebe zur Natur zu betätigen.

Besonders wird mehrfach hervorgehoben, daß an den Bildungsanstalten für Lehrer Gelegenheit zu solchem Beobachten in größerer Ausdehnung geboten werde, um bei dem werdenden Lehrer Interesse dafür zu wecken und ihn in dieser Art des Unterrichts auszubilden. Am weitesten geht wohl Kohlmeyer in seiner Tier- und Pflanzenkunde, indem er verlangt, daß die Versuche für den Unterricht, ja selbst die Herstellung mikroskopischer Präparate von den Seminaristen selbst ausgeführt werden.

Wie in den biologischen Wissenschaften werden auch von neuem wieder öfter die Experimente in der Naturlehre (Physik, Chemie, Mineralogie) empfohlen. Man verlangt an höhern und niedern Schulen besondere Zimmer für das Anstellen solcher Versuche. Bei den chemischen Übungen insbesondere wird gewünscht, daß diese sich nicht nur auf analytische Übungen beschränken, es sollen auch Präparate von den Schülern dargestellt werden, physiologische Versuche seien einzubeziehen. Es soll auch den Schülern Gelegenheit geboten werden, die wichtigsten Körper, die im häuslichen Leben und in den Gewerben Verwendung finden, zu untersuchen, ihr Verhalten bei verschiedenen Einflüssen genau zu prüfen und dadurch ein Verständnis für ihre Verwendung im Haushalte, in der Industrie und im lebenden Organismus zu gewinnen (vgl. Duisburg, Julius Schmidt, M. Mittag u. a.).

Als eine sehr zweckmäßige Erweiterung des naturkundlichen Unterrichtes an Mittelschulen (den österreichischen Bürgerschulen) ist die Einführung des technologischen Unterrichtes in den obersten Klassen anzusehen, der als Abschluß des Unterrichts in Physik und Chemie zu betrachten ist und von demselben Lehrer geleitet wird. Dieser Unterricht erscheint als sehr geeignet, den Schüler in seinen künftigen Beruf im praktischen Leben hinüberzuführen, da er ihn dazu bringt, die Erscheinungen und Prozesse seines späteren Wirkungskreises mit Verständnis zu erfahren und zu beurteilen. Die Erfahrungen, die man seit 1902 in Breslau machte, sprechen sehr für diese Einführung, welche neben Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, kaufmännischem Rechnen und Buchführung eingetreten ist (vgl. Rolle, Naturlehre III).

Ähnliches ist auch im Lehrplan der Mädchenbürgerschule im Werden. So wurden in Bruck a. M. die Haushaltungskunde, die Gesundheitslehre und die Grundzüge der Hauserziehung eingeführt; es sind das Unterrichtszweige, die ebenfalls einen Abschluß des naturkundlichen Unterrichts bilden können (vgl. Bürgerschulzeitung 1906, Nr. 26. Wien). Anschließend daran wurden an verschiedenen Orten Fortbildungsschulen errichtet, in welchen die Mädchen eingehenden Unterricht über alle Zweige des Hauswesens genießen, wie dies Schulrat Springer in einem eigenen Werke ausführt. Eine solche Schule ist z. B. bereits in Kassel entstanden. Der Unterricht in derselben umfaßt: Haushaltungsbuchführung; Hauswirtschaftliche Naturkunde, d. i. das hierfür Wichtigste aus Botanik, Physik, Chemie usw.; Genußmittellehre, Ernährungslehre; Gesundheitslehre; die Grundzüge der Schulkunde und Erziehungslehre; Methodik des hauswirtschaftlichen Unterrichts; Anleitung und Übung im Unterricht zum Abfassen von Eingaben, Berichten, Aufsätzen und Bürgerkunde, nebst den einschlagenden praktischen Arbeiten in Haus, Küche und Garten.

Bei dem Unterricht in der Naturgeschichte der Lebewesen an höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen, Lehrerbildungsanstalten) wird von mehreren Seiten angeregt, die Reihenfolge der Naturkörper nicht, wie bisher meist geschieht, bei den vollkommensten Formen zu beginnen. Man solle im Gegenteil mit den niedersten Formen, den einzelligen Wesen, anfangen, da sie leichter zu verstehen seien und der Schüler dann, aufsteigend zu den höhern und höchsten Formen, deren Organisation und Lebensvorzüge besser zu verstehen imstande sei. Freilich müsse in diesem Falle der Lehrer noch mehr als jetzt sorgfältig seinen Plan ausarbeiten und einhalten, da es sonst dahin kommen könne, — wenn man in den ersten Monaten des Schuljahres bei dem Lehrstoffe zu ausführlich verweile, am Schlusse des Jahres zu wenig Zeit für die gründliche Behandlung der höheren Wesen behalte, so daß u. a. die an das Ende gestellte Belehrung über den menschlichen Organismus allzusehr verkürzt werde.

Dabei ist wohl zu beachten, daß in unserer Zeit selbst in der Volksschule die Betrachtung der kleinsten Lebewesen nicht mehr ganz vernachlässigt werden darf. Der Gebrauch des Mikroskops wird schon in der Volksschule befürwortet; unterstützt wird es durch die Bilder des Skioptikon, durch Wandtafeln, Zeichnungen an der Schultafel und Abbildungen im Hilfsbuche. Da jeder Laie jetzt schon von Bakterien und Bazillen spricht, ihr Einfluß auf die Gesundheit von Menschen und Tieren, ihre Mitwirkung bei vielen technischen Prozessen immer mehr erkannt wird, muß man auch in der Schule darauf Rücksicht nehmen. Es ist um so wichtiger, als dadurch manchen Lehren der Hygiene vorgearbeitet wird und dem Aberglauben in der Medizin, z. B. dem Kurpfuschertume, entgegengearbeitet wird.

Die Belehrung über hygienische Verhältnisse wird in Zeitschriften und in Lehrbüchern, sowie in besonderen Schriften weiter durchgeführt. Ebenso ist es mit der sexuellen Belehrung der Jugend in den Schulen. Wir finden darüber mehrere Aufsätze in der Zeitschrift: „Natur und Schule". Die pädagogische Gesellschaft in Wien knüpfte eingehende Debatten an einen diesbezüglichen Vortrag. Eingehende Würdigung gewährte dieser Frage auch die in früheren Jahren gewählte Unterrichtskommission der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in ihrem Berichte in der 78. Versammlung in Stuttgart.

Literatur.

I. Methodik.

1. **Julius John**, k. k. Bezirksschulinspektor, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung. Der rationellen Praxis der Schulen aller Arten und Stufen, insbesondere jener der Volks- und Bürgerschulen zugedacht. 178 S. Wien 1906, F. Tempsky. Leipzig, G. Freytag. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser spricht sich in sehr energischer Weise dafür aus, daß der Unterricht zuweilen in die freie Natur verlegt würde. Monatlich einmal sollen die Kinder und Zöglinge ins Freie geführt werden. Der Unterricht im Zimmer genüge nicht, um die Beziehungen zum praktischen Leben voll zu gestalten. Er gäbe zu wenig Impulse von solcher Wirkung, daß sie für das Leben weiter wirken könnten. Man begnüge sich mit Surrogaten der lebendigen Natur, statt diese selbst auf die Jugend wirken zu lassen. Die Kinder würden nicht hinreichend angeregt, um Vorgänge im Freien, in der Natur zu beobachten. Mit dem einseitig beschreibenden Unterricht verlören die Kinder alles Interesse für die Natur. Freilich, meint der Verfasser, müßten die Lehrer erst dafür gewonnen werden, es gehöre aber dazu auch die Initiative von höherer Stelle, es gehöre dazu ein geeigneter Garten, der nicht nur zur Obstbaumzucht verwendet wird, es gehören dazu einige Apparate zur Beobachtung meteorologischer Vorgänge u. a. In seinem Amtsbezirke hat der Verfasser Versuche in geeigneter Weise unternommen, jede Schule hatte sich mit einer Karte des Schulsprengels zu versehen; es wurden die Endstunden beim Tagesplan dazu verwendet; der Lehrer hatte den zu begehenden Weg sich vorher angesehen, sich also für den Ausgang vorbereitet; bis zu 50 Schüler konnten recht gut bei dem Ausfluge teilnehmen. Namentlich für den naturkundlichen Unterricht zeigte sich ein bedeutender Erfolg, aber auch für den geographischen und geschichtlichen Unterricht. Die biologische Betrachtungsweise der Naturkörper wurde besonders anregend geübt, wobei die Bücher von Schmeil gute Anleitung gaben.

Der Verfasser bringt seine Anschauungen und Wahrnehmungen in seinem Werkchen lebhaft zum Ausdruck und unterstützt seine Ansichten durch Mitteilungen aus den Werken bedeutender Pädagogen, gibt dann für eine Gegend (Scheibbs und Melk in Niederösterreich) Anregungen für die Behandlung des geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Lehrstoffes und fügt endlich Erfahrungen der ihm unterstehenden Lehrer an, welche einige der von ihnen ausgeführten Ausflüge beschreiben.

Das Werkchen soll jedem Lehrer bestens empfohlen sein. Wenn auch schon vielfach solche Ausflüge mit der Jugend gemacht werden, so geschieht es doch meist noch nicht in so planvoller Weise, wie es hier angedeutet wird. Es sind ja viele Hindernisse zu überwinden; z. B. in Städten die Entfernungen, der Widerwille mancher Eltern, die starke Beschäftigung der Lehrer mit Nebenarbeiten, auch dürfte es oft nicht ohne Aufwand an Geld auszuführen sein. Indessen bei gutem Willen wird der Erfolg nicht ausbleiben, und daher möge vor allem der Lehrer Kenntnis nehmen von vorstehend genanntem Buche und sich nach seinen Verhältnissen seinen Plan dafür machen.

2. **C. Bode** und **W. Oeding**, Methodik des naturkundlichen Unterrichts (aus Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts, in Verbindung mit namhaften Schulmännern und unter Mitwirkung des Geh. Regierungsrats

E. Friedrich herausgeg. von Hermann Gehrig): Naturgeschichte von C. Bode und Naturlehre von W. Oeding. 80 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1 M.

Die Verfasser wollen, bei der Bedeutung, welche der naturkundliche Unterricht in unserer Zeit erlangt hat, um die allgemeinen Bildungsziele der Jugenderziehung zu erwecken, einen Versuch machen, die Richtlinie für seine Weiterentwicklung zu bieten. Jeder der beiden Teile des Werkes zerfällt in 4 Abschnitte: I. Psychologisch-methodische Einführung. Allgemeine Methodik; II. Besondere Methodik des Unterrichts; III. Geschichte der Methodik und IV. Verzeichnis von Schriften und Hilfsmitteln.

Anknüpfend an das in den preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" gesteckte Ziel des Unterrichts in Naturgeschichte werden die Ansichten hervorragender Methodiker angeführt, wie Junge, Schmidt und Landsberg, Schmeil u. a. Es wird darauf hingewiesen, daß der Schüler das mannigfaltige Leben in der Natur anschauen und verstehen lerne, und gewarnt vor dem Herbeiziehen unverständlicher Folgerungen, wie z. B. der Deszendenzlehre, von allen phrasenhaften Schilderungen, wie von der Verwendung unpassender Gedichte, von religiösen Deduktionen. Wenn dem Kinde beim Eindringen in die Natur ihre Größe und wunderbare Gesetzmäßigkeit klar werde, würde sich ihm mit der Erkenntnis einer großartigen Weltanschauung in der Folge die Befähigung für das innere und äußere, für das zeitliche und ewige Leben entwickeln. Der Verfasser geht dann auf die Stoffauswahl und Anordnung über und geht dabei wieder auf die Ansichten anderer Methodiker ein, er bespricht die Lehrweise und die Lehrmittel, spricht dabei den Ausflügen in der freien Natur nur bedingten Wert zu und gibt als Unterrichtsbeispiele einige ausgeführte Lektionen für verschiedene Lehrstufen. Die Geschichte der Methodik würdigt das Wirken älterer und neuerer Pädagogen. Von Schriften und Hilfsmitteln wird ein Verzeichnis guter Werke angegeben.

In ähnlicher Weise ist die Naturlehre behandelt. Hier wird besonders auf die Selbsttätigkeit des Schülers hingewiesen, wie sie namentlich in den Schulen Englands geübt wird. Dabei wird die Geologie zur Naturgeschichte, die Mineralogie mit der Chemie zur Naturlehre einbezogen.

Zum näheren Eingehen in die Gedanken des Verfassers sei auf das Werk selbst verwiesen. Sein Studium wird dem Lehrer große Befriedigung gewähren und ihm bei seiner Fortbildung vielfach Hilfe leisten, ihn aber auch abhalten davon, die Bestrebungen älterer Generationen geringschätzend anzusehen, da sie im Leben ihrer Zeit wurzelten und vielfach auch heute noch neben dem Geltung haben, was die Neuzeit hinzubrachte.

3. **Franz May**, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart, mit Anschluß von mehreren Lehrproben. 3. verm. und verb. Aufl. XI und 196 S. Düsseldorf 1906, L. Schwann. 2,40 M.

Die neue Auflage dieses anerkannt vorzüglichen Buches (vgl. Jahresbericht, 52. Bd., S. 122) ist bedeutend erweitert worden und eignet sich daher weit mehr als die frühere zur Vorbereitung für den Lehrer, dem sie bei der zweiten Lehrer- und Rektoratsprüfung behilflich sein soll. Neu sind u. a. die geschichtliche Entwicklung des naturgeschichtlichen Unterrichts bis zum Erlaß der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" und deren Bedeutung, die geschichtliche Entwicklung der Naturlehre und die der Chemie. Sehr erweitert ist der Abschnitt über die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. Neu ist der Abschnitt: „Das naturgeschichtliche Tagebuch und die Schülerbeobach-

tungshefte", das zum Teil die Anlage eines Herbariums durch die Schüler ersetzen soll. Eine „Anleitung zur Herstellung biologischer Präparate", welche den Lehrer bei der Anlage der Schulsammlung unterstützen soll, und eine solche für Anlage eines Schulgartens für Unterrichtszwecke. Als Schlußparagraph wurden Streiflichte auf die Entwicklung und Bedeutung der Naturwissenschaften und der Technik in den letzten 100 Jahren angefügt.

Da auch die übrigen Abschnitte an vielen Stellen Erweiterungen bekamen, hat das Werkchen sehr an Brauchbarkeit gewonnen. Nicht wenig wird sein Wert auch dadurch erhöht, daß der Verfasser an verschiedenen Stellen aufmerksam macht auf die betreffende Literatur, auf Lehrmittel u. a. und dabei häufig auch sein Urteil über das Genannte kurz anfügt. Es wäre vielleicht auch angezeigt, die Jahreszahl des Erscheinens solcher Lehrbehelfe anzugeben, da eine solche schon zuweilen etwas leiten kann, da man gewiß ein neueres Buch in vielen Fällen vorziehen wird.

Es gibt wenig Bücher, welche so übersichtlich den Gegenstand behandeln, die Ansichten verschiedener Methodiker so treffend schildern und so vielseitig den Lehrer in seinem Studium fördern können. Wenn man auch z. B. über die Anforderungen an ein Lehrbuch anderer Ansicht sein kann, etwa durch ein methodisches Buch sich beengt in seiner Unterrichtsweise fühlt, so wird man doch durch die Mitteilungen des Verfassers angeregt.

4. **Konrad Fuß.** Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Als methodisches Handbuch für Haus und Schule bearbeitet. Mit vielen Beobachtungs- und Übungsaufgaben. 5. verb. Aufl. XVI und 489 S. Nürnberg 1906, Fr. Korn. 3,50 M.

Das mit Rücksicht auf neuere Anschauungen verfaßte Werk ist vom Referenten bereits als gut angelegt und daher recht brauchbar bezeichnet worden (Bd. 45, S. 79). Auch hat der Verfasser in den späteren Auflagen manche Erweiterungen und Verbesserungen angebracht, so daß der Lehrer einen guten Ratgeber in dem Werke findet. Immerhin dürfte der Verfasser gelegentlich auch weiter seine bessernde Hand anwenden können, da einzelne Stellen ihrer noch immer bedürfen. Es sei u. a. auf die Systematik der Säugetiere hingewiesen, bei welcher die niederen Säugetiere noch immer an unrichtiger Stelle stehen. Wenn dem System auch im Volksschulunterricht keine vorwiegende Bedeutung zugeteilt wird, so muß doch — wenn es angeführt wird — keine ganz veraltete Übersicht geboten werden. Bei der III. Gruppe im System sollte auch der Ausdruck Gliedertiere durch Gliederfüßer ersetzt werden. Es würde zu weit führen, auf einzelnes einzugehen, nur eines möge erwähnt werden. Dem Karpfen werden (S. 241) borstenförmige Zähne im Gaumen zugeschrieben, mit denen er seine Beute zerquetsche. Nun sind aber doch diese Gaumenzähne breit und flach, ja schmelzfaltig wie bei pflanzenfressenden Säugetieren, und diese Beschaffenheit steht in Einklang mit der Nahrung, wie hier besonders hervorzuheben wäre.

5. **Odo Twiehausen** (Dr. Theodor Krausbauer), Naturgeschichte I. Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. (1. Unterstufe, 2. Mittelstufe, 3. Oberstufe, 4. Ergänzungsband, 5. Mineralogie nebst Chemie.) Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften) bearbeitet. — I. Abteilung: Unterstufe. 9. verb. Aufl. VIII und 268 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2,80 M.

Dieses mit 5 Bänden abgeschlossene Werk erscheint in seinem ersten Teil hier in neuer Bearbeitung. Es ist ein wertvolles Hilfsmittel für den

Lehrer, welcher den Unterricht in neuer methodischer Weise leiten will, da es die biologischen Beziehungen der Naturkörper sorgfältig berücksichtigt. Die Naturkörper werden nach Lebensgemeinschaften oder besser gesagt nach Gruppenbildern geordnet, wie Wiese, Saatfeld, Garten und Wald; und diese Gruppen werden in jeder Jahreszeit betrachtet. Jede Jahreszeit und jede Gruppe wird mit einem allgemeinen Teil eingeleitet und darauf eine kleine Zahl von Naturkörpern eingehend betrachtet. An die Beobachtung reiht sich die Beschreibung und Schilderung der Lebensweise, eine zusammenfassende Wiederholung und die Beziehungen zur übrigen Natur, Aufgaben und Vergleichungen. Die sorgfältige Wahl verschiedener Druckschriften erleichtert sehr die Übersicht. Eingestreute Gedichte und Erzählungen befördern die gemütbildende Behandlung der Naturkörper und erhöhen das Interesse der Jugend. Die reichliche Menge des Stoffes gestattet bei einfacheren Verhältnissen eine Auswahl, während etwa weiter Gewünschtes in den folgenden Abteilungen des Werkes gefunden werden kann.

Was man noch bei dem Werke wünschen könnte, ist eine Übersicht des Inhalts, wie er in der 2. Abteilung des Werkes (1889) vorangestellt ist. Bezüglich der Vermehrung des Kuckuck möchte Referent auf die Forschungen von Rey*) hinweisen. Einige Druckfehler, besonders in der Numerierung der Überschriften, lassen sich leicht verbessern. Beim Maiglöckchen sollte die Giftigkeit der Beere erwähnt sein.

6. Dr. **Albert Voigt**, Die botanischen Schulbücher, Geleitschrift zu dem Lehrbuch der Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Schulen, sowie für die erste selbständige Fortbildung der in den Anfangsgründen der Pflanzenkunde geschulten Jugend. 34 S. Hannover 1906, Hahn'sche Buchh.

Der Verfasser hat seine eignen Ansichten über den Unterricht und die Lehrbücher. Daher gefällt ihm keines der ihm bekannt gewordenen Lehrbücher, und er will durch Herausgabe eines neuen Lehrbuches dem auch von andern Lehrern wohl gefühlten Bedürfnis abhelfen. Im Eingange gibt der Verfasser den Lehrplan für preußische höhere Schulen an mit einer Verteilung des Lehrstoffes auf 6 Sommer. Sein Buch soll nun von der VI an in den Händen des Schülers bis zur II bleiben, mithin den Lehrstoff für alle Klassen enthalten.

Die vorhandenen Bücher erscheinen dem Verfasser zu inhaltsarm. Wenn auch im Unterricht wenig Stoff gründlich behandelt werden soll, muß das Lehrbuch doch so reichlichen Lehrstoff enthalten, daß man nie in Verlegenheit ist, vorliegende frische Pflanzen nicht darin behandelt zu finden, und daß die Schüler auch zu Hause und im Freien für Beobachtungen Anregung finden. Da man an vorliegenden Pflanzen nie alle in einem methodischen Lehrbuche genannten Merkmale findet, auch dieselben nicht immer in der darin angenommenen Folge, so erscheint ein methodisches Buch ungeeignet. Es kommt beim botanischen Unterricht nicht darauf an, bestimmte Pflanzenarten kennen zu lernen und Einzelbeschreibungen im Gedächtnis zu behalten. Die Beschreibungen sind nur Mittel, die Schüler anzuleiten, sehen zu lernen und Begriffe zu bilden. Lange Einzelbeschreibungen können wohl dem ungeübten Lehrer zeigen, wie er unterrichten soll, der Schüler braucht sie nicht, da er alles Bemerkenswerte an der Pflanze sehen soll und auf seine Bedeutung hingelenkt wird.

*) Rey: Altes und Neues aus dem Haushalte des Kuckucks, Leipzig. R. Freese 1892; auch
Rey: Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Gera-Untermhaus, Köhler.

Aus diesem Grunde soll das Buch auch keine Abbildungen enthalten. Dafür hilft die Beobachtung an der Pflanze selbst, mit freiem Auge und mit der Lupe. Erklärungen unterstützt die Kreide des Lehrers und dem Gedächtnis hilft die Zeichnung des Schülers in einem besonderen Hefte nach. Das Buch, das also dem Schüler ein Mittel zu selbständiger Arbeit sein soll, muß auch Bestimmungsübungen enthalten. Eine besondere Schulflora ist nicht nötig und wäre sogar verfehlt, wenn sie etwa im System und in der Terminologie Abweichungen zeigt. Auch ist ihre Anschaffung neben dem Lehrbuche kostspielig, und ihr Nutzen zweifelhaft, da sie nur Hilfsmittel zum Auffinden eines Namens sind, nicht aber dazu dienen, Botanik zu lehren. Das System wird gefordert, aber nicht das künstliche, sondern das natürliche in seiner neuesten Fassung (Braun—Eichler—Engler). Auf die Terminologie ist große Sorgfalt zu verwenden. Deutsche Ausdrücke sind zu bevorzugen. Wie wenig Sorgfalt die meisten Werke auf Richtigkeit in der Terminologie achten, wird durch verschiedene Beispiele erläutert.

Vieles von dem, was der Verfasser sagt, wird allgemein als richtig anerkannt werden, über anderes dürften, wie die Verschiedenheit der Lehrbücher zeigt, die Ansichten auseinandergehen. Jedenfalls ist es der Mühe wert, dem Gedankengang des Verfassers nachzugehen und diese Geleitschrift nebst dem zugehörigen Lehrbuch durchzusehen.

7. **K. Nemus** (Ostrowo), Der dynamologische Lehrgang. Versuch einer geschlossenen Naturkunde. X und 132 S. mit 36 Textabbildungen. (4. Heft des II. Bandes der Sammlung naturw.-pädagogischer Abhandlungen von Schmeil & Schmidt.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. 2,60 M.

Ein sehr interessantes Schriftchen, das nicht nur im ganzen, sondern auch durch viele eingestreute Bemerkungen sehr anregend für den Lehrer ist.

Der Verfasser faßt die Natur nicht auf als eine Reihe von Körpern, wie die große Masse die Naturobjekte ansieht, sondern als eine Summation von Prozessen. Jeder Lehrstoff, ob biologischer, physikalischer oder chemischer Art, soll sich in Vorgängen darstellen, und darauf baut der Verfasser seinen einheitlichen Lehrgang auf. Er verbindet die Vorgänge in der unorganischen Welt mit denen des Tier- und Pflanzenlebens und den Geschehnissen der Technik. Der einheitliche naturkundliche Unterricht soll zum Gegenstand einen großen Organismus von Prozessen haben, sogar der Unterricht in der Volksschule. Da nun der Lebensprozeß abhängt von Luft und Licht, Wind und Wetter, so soll der Unterricht sich auf die Meteorologie aufbauen, darauf die Biologie (Botanik, Zoologie und Anthropologie) und endlich die Technologie folgen. Weil nun der Lehrgang auf die in den Prozessen wirkenden Kräfte sich aufbaut, nennt er seinen Lehrgang einen dynamologischen. Man soll also nicht wie bisher die Dynamologie, Meteorologie und Technologie in der Physik aufgelöst lassen, sondern erst die Naturkräfte in ihrer Eigenart und Verwandtschaft vorführen, darauf erst in die übrigen Zweige des naturkundlichen Wissens eingehen.

Die geplante Reihenfolge ist also: 1. Dynamologie, 2. Meteorologie, 3. Anthropologie, 4. Biologie der Pflanzen und Tiere, 5. Technologie, oder für den Schüler gesagt: Kräftelehre, Lehre von der Lufthülle (Witterungskunde), Menschen-, Tier- und Pflanzenkunde, Arbeitskunde. Von den Begriffen Kraft und Arbeit ausgehend, wird eine Propädeutik der Physik verlangt. Und während bisher die Meteorologie nur als Anhang zur Wärmelehre einseitig behandelt wird, sollen in ihr auch Elektrizität, Adhäsion, Kohäsion und Schwerkraft zur Geltung kommen. Die Meteoro-

logie soll ethische, ästhetische und praktische Ziele verfolgen. Ihr hoher Wert soll das Verständnis für Technik, Hygiene, Gartenbau, Viehzucht, Schiffahrt usw. vorbereiten. Die beiden ersten Abschnitte geben der Anthropologie ihre Richtung, sie geben das Verständnis für die Körperfunktionen und Pflege der Gesundheit.

Doch es würde zu weit führen, näher auf die Entwicklung des Ganzen einzugehen. Der Lehrer wird selbst den Gedankengang des Verfassers auf sich wirken lassen müssen. Er wird dann auch erkennen, ob nicht der Verfasser bei dem von ihm gewählten Ausgang ein geringeres Interesse bei der Jugend erwecken wird, als wenn wie bisher mit der Biologie der Anfang gemacht wird. Es wird dabei auch erwogen werden müssen, ob ein Aufbau des Unterrichts auf der Meteorologie geeignet ist, auf einen Lehrgegenstand, der so kompliziert ist und in vielen Fällen zurzeit noch so unaufgeklärt.

Freilich denkt der Verfasser als Anfangszeit für seinen Lehrgang das 11. Lebensjahr und verlangt für jüngere Schüler einen vorher zu erteilenden „naturgeschichtlichen" Unterricht, bei dem aber der „Sitzunterricht" möglichst eingeschränkt sein müsse. Er soll durch Ausflüge in die Umgebung des Heimatsortes ausgefüllt werden, sowohl im Winter wie im Sommer, und dabei sollen in Form einer Plauderei Erläuterungen meteorologischer, biologischer und technologischer Natur, nicht ausschließlich Naturgeschichte vorkommen.

8. **Paul Henkler**, Der Lehrplan für den Unterricht in der Naturkunde, historisch und kritisch beleuchtet. 44 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1,40 M.

(Sammlung naturw.-pädag. Abhandlungen von Schmeil & Schmidt. Band II. Heft 7.)

Ein tüchtiger Lehrer wird auch mit einem unzureichenden Lehrplan gute Erfolge erzielen. Leichter aber ist seine Arbeit, wenn er durch einen vernünftigen Lehrplan unterstützt wird. Mit diesen Gedanken leitet der Verfasser seine Arbeit ein. Er begründet die Notwendigkeit zu einem solchen Plane besonders damit, daß die meisten Schriften unserer Zeit, wie u. a. die von Junge, Schmeil u. a., sich mehr mit dem Unterrichtsverfahren beschäftigen, als mit dem Lehrplan. Bei einem solchen Plane beschränkt sich der Verfasser ganz auf Botanik und Zoologie. Er will z. B. die Geologie ganz der Geographie überlassen, unterläßt es aber, auch von der Mineralogie zu sprechen, welche, verbunden mit der Chemie und Physik, doch in innigem Zusammenhang mit den Lebewesen steht. Als Ziel des naturkundlichen Unterrichts wird hingestellt, daß der Schüler in die modernen Hauptprobleme der Naturwissenschaften eingeführt werde. Als schwierigstes Ziel wird die Entwicklungslehre hingestellt; an Stelle der früher angewendeten morphologisch-systematischen Betrachtungsweise soll die morphologisch-physiologische oder biologische Betrachtungsweise treten. Neben der verstandesmäßigen soll die gemütliche Betrachtungsweise gepflegt werden, es sollen ferner eine große Zahl physikalischer und chemischer Probleme gelehrt werden, um die Entwicklung der Industrie und Technik zu verstehen. Es sollen, um die biologischen Probleme beobachten zu können, häufige Gänge in die Natur unternommen werden.

Nach einer mehr oder weniger absprechenden Kritik über die Pläne anderer Autoren gibt der Verfasser seinen auf Botanik und Zoologie beschränkten Lehrplan in großen Zügen, dem man recht wohl beistimmen kann. Doch wäre nach verschiedenen Richtungen hin eine Ergänzung zu

wünschen, da er doch zu skizzenhaft ist, um den Leser völlig über eine mögliche Durchführung aufzuklären.

9. Prof. Dr. **C. Duisberg**, Der chemische Unterricht an der Schule und der Hochschulunterricht für die Lehrer der Chemie. 48 S. Leipzig 1906, O. Spamer. 70 Pf.

Dem Verfasser wurde als Mitglied der von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte ernannten Unterrichtskommission die Aufgabe gestellt, die Verhältnisse des chemischen Hochschulunterrichts zu untersuchen. Er versendete zu dem Zweck an 76 Professoren an Hochschulen und an viele Lehrer höherer Schulen Fragebogen und bietet hier eine Übersicht aus den zahlreichen ihm gewordenen Antworten, wie sie bereits in der Zeitschrift für angewandte Chemie abgedruckt ist. Wir entnehmen daraus, daß der Unterricht in Chemie an allen höheren Schulen, besonders an den Gymnasien, mit 2 Wochenstunden durch 4 Jahre (Untersekunda bis Oberprima) festgesetzt werden solle, da dieser Unterricht die Pflege der Anschauung und planmäßigen Beobachtung, sowie der Erziehung zum selbständigen Folgern und Denken besonders begünstigt, es daneben auch sehr wichtig ist, daß jeder Gebildete ein bestimmtes Maß von chemischen Kenntnissen besitze. Namentlich seien dieselben aber notwendig für jeden, der einen entscheidenden Einfluß in der Verwaltung, der Gesetzgebung, überhaupt im öffentlichen Leben auszuüben berufen ist. Die für die Chemie und daneben für den ebenso wichtigen Unterricht in Biologie erforderliche Stundenzahl soll nicht durch Vermehrung der Wochenstunden gewonnen werden, sondern dadurch, daß dem altsprachlichen Unterricht, dem Latein und besonders dem Griechischen, die Zeit genommen werde.

Im übrigen spricht sich der Verfasser in richtiger Weise über die Methode des chemischen Unterrichts aus, bespricht die Ausbildung der Lehrer, ihre Nebenfächer, sowie die Fortbildung durch besondere Kurse. Bei den praktischen Schülerübungen wird verlangt, daß anstatt der bisher meist gebräuchlichen analytischen Übungen die Darstellung von Präparaten eintrete, daß Technologie und eine gewisse für das Verständnis physiologischer u. a. Vorgänge in der organischen Chemie das Nötige gelehrt werde. Das Schriftchen ist für alle wichtig, welche auf den chemischen Unterricht an höheren Schulen Einfluß zu nehmen haben, oder sich sonst dafür interessieren.

10. **Rudolf Böttger**, Beiträge zur Geschichte und Methodik des chemischen Unterrichts in der Volksschule. 78 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1,40 M.

(Sammlung naturw.-pädagogischer Abhandlungen, herausgegeben von Schmeil u. Schmidt. Band II. Heft 5.)

Die Chemie beeinflußte neben der Physik und verschiedenen anderen Wissensgebieten durch ihre Ergebnisse das Kulturleben des vorigen Jahrhunderts in vorherrschender Weise und beherrscht das der Gegenwart in vielen Beziehungen vollständig. Industrie, Gewerbe, Ackerbau, Handel und Verkehr, aber auch viele Richtungen der wissenschaftlichen Forschung, wie Physiologie, Medizin und Biologie, können sie nicht mehr entbehren. Sie durchdringt wie die Physik alle Gebiete des praktischen und wissenschaftlichen Lebens mit ihren Ideen. Es ist daher die Sache des Unterrichts, ihre Lehren nicht nur den Kreisen der Gelehrten, sondern den breitesten Schichten der Bevölkerung mitzuteilen.

Von diesem Gedanken ausgehend, schildert der Verfasser in sehr anregender Weise, wie die Chemie vom Ende des 18. Jahrhunderts und

namentlich von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart zuerst in höheren Schulen, später auch in den Volksschulen im Unterricht sich gestaltete, anfangs im Anschlusse an Physik und Mineralogie, später als selbständiges Fach. Er zeigt, wie verschiedene Pädagogen und Behörden sich ablehnend oder zustimmend für die Einführung des chemischen Unterrichts verhielten, wie derselbe, anfangs in unfruchtbarer Weise gegeben, sich allmählich in methodischer Beziehung sehr fruchtbringend gestaltete.

Es ist sehr belehrend, die Ansichten über den Unterricht im ganzen, wie über einzelne Partien desselben zu vernehmen, so über die Art und Ausdehnung des Experimentes, über den Gebrauch der chemischen Zeichensprache, über die Verbindung mit andern Unterrichtsgegenständen, wie mit Mineralogie, Technologie, die Ausdehnung des Unterrichts auf Mädchenschulen u. a. Das Studium des Werkchens kann daher dem Lehrer der Naturwissenschaften nur warm empfohlen werden. Besondern Wert aber verdient schließlich die Forderung, daß an den Seminarien der Unterricht in einer den Anforderungen der Zeit entsprechenden Weise gelehrt werden solle, daß insbesondere auf die praktischen Übungen in Chemie (und Physik) mehr Wert gelegt werden müsse, damit der werdende Lehrer die Experimente im Unterricht auch sicher auszuführen imstande sei.

Sehr wertvoll für den Lehrer ist, neben den vielen Zitaten auf allen Seiten, das Literaturverzeichnis am Schluß, das die wichtigsten Schriften nennt, welche sich über die Bedeutung und die Art des chemischen Unterrichts äußern und schließlich auch Lehrpläne und Zeitschriften nennt, welche den Lehrer auch ferner bei seinem Vorgehen leiten können.

11. Dr. **Wilhelm Springer**, kgl. Schulrat, Der Haushaltungsunterricht. Ein Wegweiser für Einrichtung von Haushaltungsschulen und zugleich ein Lehr- und Handbuch zur Erteilung des Haushaltungsunterrichts. — 4 Teile in einem Band: I. Allgemeines über den Haushaltungsunterricht. II. Die Reinigungsarbeiten. III. Die Pflege der Wäsche. IV. Das Kochen. 2. Aufl. X und 373 S. mit vielen in den Text eingedruckten Abbildungen. Leipzig 1905, Th. Hofmann. Geb. 5,80 M.

Dieses Buch setzt weder Lehrwerkstätte noch Lehrer als fertig voraus, sondern es will ein sicherer Wegweiser sein zur Errichtung von Haushaltungsschulen wie für die Erteilung des Unterrichts und für alle einschlagenden Fragen. Wer eine solche Schule errichten will, soll sich über den Zweck, die Art und die Kosten tunlichst sichere Auskunft holen, und ebenso soll eine Lehrerin an der Hand des Buches sich sicher fortbilden und für den täglichen Unterricht vorbereiten können. Es wird daher, da ein geordnetes Familienleben nicht nur von der rationellen Ernährung abhängt, außer dem Kochen auch auf alle Arbeiten des Hauses eingehen, welche die Reinlichkeit und Ordnung bezwecken, wie z. B. die Behandlung der Wäsche, Kleider, Lampen usw.

Dem Verfasser kommt es nicht bloß darauf an, im Kinde alle die tausend Fertigkeiten des häuslichen Lebens zu vermitteln, er will auch dem kindlichen Geiste alle die Kenntnisse bieten, in seinem Charakter die Neigungen und Richtungen wecken, deren Gesamtheit das Wesen einer tüchtigen Hausfrau begründet. Dabei soll das Buch eine Lehrerin in den Stand setzen, den Haushaltungsunterricht einer ganzen Klasse, mit bis 40 ja 50 Schülerinnen, zu erteilen. Um einer Lehrerin diese Arbeit möglichst zu erleichtern, ist jeder Teil des Buches so ausführlich und als Ganzes behandelt, daß der Zweck des Buches erreicht werden könne, ohne lange darin herumblättern zu müssen. Der Verfasser hat in der Weise seines Buches den Unterricht selbst praktisch geleitet, die Ausbildung von

Haushaltungslehrerinnen durchgeführt und sah sich daher imstande, ein Buch von solchem Umfange zu verfassen.

Der Verfasser hat sich ein umfassendes Ziel gesetzt; die Durchsicht des Buches zeigt, daß die Arbeit ihm wohl gelungen ist. Der allgemeine Teil schildert die Bedeutung des Haushaltungsunterrichtes, die Räume dafür, die Ordnung und das Verfahren beim Unterricht, den Arbeitsplan, die Kosten und vorbereitenden Übungen. Bei dem Lehrplan werden 6 Arbeitsgruppen aufgestellt: Pflege von Haus und Hausrat, von Kleidung, Schuh und Wäsche, die tägliche Nahrung, die häusliche Gesundheitspflege, die Buchführung und in bescheidenen Grenzen die Blumenpflege. Sämtliche Zweige dieses Unterrichts werden in vollkommen ausreichender Weise ausgeführt, so daß das Werk — auch wenn ein Mann es geschrieben hat, als ein vorzüglicher Ratgeber für eine Hausfrau betrachtet werden kann und ebenso für Lehrerinnen an Haushaltungsschulen sich vortrefflich eignen wird.

II. Lehrmittel.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von **Franz Frisch**, Dir. der Landes-Lehrerinnenbildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinsp. in Marburg (Steiermark). II. Jahrg. Jährlich 10 Hefte. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 5 K = 4,20 M.

Es liegt nun der 2. Jahrgang der sehr anregenden und reich illustrierten Zeitschrift vor (vgl. Jahresber. 58. Bd., S. 151). Wir finden darin wieder zahlreiche Berichte über neue Lehrmittel verschiedener Art, sowohl Apparate und Modelle (aus Physik, Chemie, Zeichnen u. a.), als Wandtafelwerke (Zoologie, Botanik, Kulturgeschichte, Geographie), biologische Lehrmittelsammlungen usf., wobei besonders hervorzuheben ist, daß die Beschreibungen von vorzüglichen Abbildungen im Texte begleitet sind. Von zahlreichen größeren Aufsätzen seien nur einzelne hervorgehoben. Professor Pfurtscheller-Wien spricht sich aus über „Klassenzimmer" oder eigner Lehrsaal für den Unterricht in der Naturgeschichte und über Konservierung der Lehrmittelsammlungen. — Lehrer K. C. Rothe-Wien äußert sich über den Wert der Schülerausflüge, über Verwendung lebender Tiere beim Unterricht und ebenfalls über Konservierung der Lehrmittelsammlungen. — Professor Hassack-Graz beschreibt „Neue Mikrotome" und bespricht den Wert der „Mikrophotogramme als Laternbilder". — Fachlehrer Bartmann-Niedorf schildert „Orientierungsübungen nach Ort und Zeit" bei Schülerausflügen. — Schriftsteller M. Dankler-Rumpen äußert sich über den Wert und die Herstellung biologischer Schulsammlungen, sowie über photographische Aufnahmen lebender Tiere in der freien Natur. — Professor Streng-Krems gibt eine größere Abhandlung über den Gegenstand „Lehrmittelkunde" als Teil unserer Schulpädagogik. — Sehr wertvoll sind auch die Mitteilungen über neue, einfache Versuche in Chemie und neu konstruierten Apparaten von Professor Rosenfeld und Professor Haselbach, ein neuer pflanzenphysiologischer Apparat von Direktor Dr. Solla, eine Nachbildung des Geysirphänomens von Regierungsrat Marek. Doch es möge bezüglich anderer gleich lesenswerter Arbeiten auf das ausführliche Inhaltsverzeichnis hingewiesen werden, das dem 10. Heft beigegeben ist. In diesem findet der Leser auch die vielen Bücherbesprechungen angegeben, sowie eine Übersicht der zahlreichen kleinen Mitteilungen, welche viele sehr anregende Fragen behandeln.

2. Dr. **Paul Pfurtscheller**, Zoologische Wandtafeln in Farbendruck gezeichnet und herausg. Format 130 : 140 cm. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Zum Lehrgebrauch an Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Mädchenlyzeen zulässig erklärt durch Erlässe des k. k. Ministeriums für Kultur und Unterricht. (Unaufgespannt je 6 K., mit Papier unterklebt, mit Leinwandrand und Stäben je 8 K., auf Leinwand gespannt und mit Stäben je 10 K.)

In gleicher Vorzüglichkeit wie die früher erschienenen Tafeln liegen als vollendet vor: Tafel 17. Infusorien (Ciliata). Fig. 1 Paramecium aurelia ($^{3000}/_{1}$). Das Bild läßt die Nahrungsaufnahme und die beginnende Teilung erkennen. — Fig. 2 Stylonychia mytilus, an 2 Algenfäden ($^{2500}/_{1}$). Über dem Hauptbilde noch ein schematischer Querschnitt durch den vorderen Teil des Körpers. — Fig. 3 eine Gruppe von Glockentierchen, Vorticella, auf einem Algenfaden sitzend (ca. $^{4000}/_{1}$). Drei Individuen vollständig ausgestreckt. Durch das Spiel der Wimpern werden kleine Algen, winzige Infusorien usw. in wirbelnde Bewegung gebracht, um einverleibt zu werden. Andere Exemplare sind in Teilung begriffen. Bei einem Exemplar ist der Stiel schraubenförmig eingerollt.

Tafel 19. Taube, Lagerung der Eingeweide. Fig. 1. In 8facher Vergrößerung sieht man den Körper der Taube, von der linken Seite geöffnet. Am Kopf sieht man Augenlider und Nickhaut, Großhirn, Mittelhirn und Kleinhirn. Am Halse Luft- und Speiseröhre mit Kropf, an der Haut Federbälge, am Flügel Muskulatur und Blutgefäße, im Rumpf die übrigen Eingeweide. Fig. 2 stellt eine embryonale Vogellunge (Huhn) dar, Fig. 3 den Drüsen- und Muskelmagen der Taube.

Interessant ist, in dem Begleitworte zu lesen, welche Verbreitung das Werk an Hoch- und Mittelschulen gefunden. Soweit es festzustellen war, sind die Lehranstalten in Deutschland, Österreich, Ungarn, in den übrigen europäischen Staaten, in Amerika und Asien, hier besonders in Japan aufgezählt.

3. **J. Trumpp**, Die ansteckenden Kinderkrankheiten in Wort und Bild, dargestellt für Schule und Haus. Wandtafel in Farbendruck. (60 : 100 cm). Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 M.

Diese Tafel führt in farbigen Bildern die Krankheitserscheinungen bei den wichtigsten Kinderkrankheiten (Masern, Scharlach, Diphtherie, Schafblattern und Pocken) und beschreibt die weitern Erscheinungen bei diesen und noch bei Keuchhusten, Influenza, Unterleibstyphus und Mumps in dem nebengedruckten Text. Die dadurch mitgeteilte Belehrung ist namentlich für den Lehrer sehr wichtig, da durch deren Kenntnis sehr gegen das Entstehen und die Ausbreitung solcher Krankheiten gewirkt werden kann.

4. Dr. **Baur** und **E. Fischer**, Anatomisch-hygienisches Wandtafelwerk in Farbendruck (61 : 85 cm). Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Auf Leinwand à 1,60 M.

Von diesem im vorigen Jahre (S. 153) bereits angezeigten Werke sind wieder 2 Tafeln erschienen, welche die Hilfeleistung beim „Ertrinken" und bei „Blutungen" illustrieren.

5. **Ad. Lehmann**, Schuldir., Zoologischer Atlas, Farbige Wandtafeln, enthaltend Typen aus dem gesamten Tierreich (88 : 66 cm). Nach Aquarellen von H. Leutemann, Fr. Specht, E. Schmidt und W. Kuhnert in Buntfarbendruck ausgeführt. Leipzig, F. E. Wachsmuth. Auf starkem Papier mit Leinwandrand à 1,80 M.

Wir haben heuer nur eine neue Tafel zu diesem Werke (vgl. Jahresbericht 58. Bd., S. 157) zu verzeichnen. Sie ist anstatt einer bereits früher erschienenen (Nr. 32) ganz neu hergestellt und führt die beiden

Tiere, die Tarantel und den europäischen Skorpion vor. Die Bilder stellen die Tiere in ihrer Entwicklung und ihrer Lebensweise in mehreren Exemplaren dar. Die Tafel ist also gemäß den neueren Anschauungen in bezug auf den Betrieb des Unterrichts dargestellt.

Dasselbe gilt auch von:

Ad. Lehmanns Tierbilder für den ersten Anschauungsunterricht (Jahresbericht 54. Bd., S. 170), von welchem Werke die 15. Tafel: Krebs und Kreuzspinne, neu gezeichnet ist. Es sind lebenswahre, hübsche Bilder, bezüglich deren auf eine ausführliche Schilderung der beiden Werke in Frisch, Zeitschrift für Lehrmittelwesen hingewiesen sei.

6. Photographische Aufnahmen für den Anschauungsunterricht, herausgegeben von der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien. 2. Lief. 4 M.

Die neuen 6 Blätter dieser für den Anschauungsunterricht bestimmten Tafeln (70:80 cm) zeigen ebensoviel Tiere der Schönbrunner Menagerie (Löwe, Tiger, Panther, brauner Bär, Hyäne, Wolf). (Vgl. Jahresbericht 58. Bd., S. 155.)

7. **Wilh. Balsley** u. **P. Andersen**, Insektentafeln in Farbendruck (73:100 cm). Kopenhagen, Gyldendal. Leipzig, K. F. Köhler. Roh 2,50 M.

Von diesem im vorigen Berichte (S. 157) zuerst erwähnten Werke liegen heute 3 neue Tafeln vor. Sie illustrieren die übrigen Ordnungen der Insekten. Taf. IV. Lepidoptera, Taf. V. Diptera und Neuroptera, Taf. VI. Heteroptera und Homoptera.

8. Dr. **Otto Schmeil**, Wandtafeln f. d. zoologischen und botanischen Unterricht. Gezeichnet von W. Heubach, F. G. Kohl u. a., in 7 Farben gedr. Stuttgart, E. Nägele. Roh je 4,80, auf Leinwand 6,80 M.

Auch von diesen für den biologischen Unterricht so wertvollen Wandtafeln sind neue Blätter erschienen. Für den zoologischen Unterricht: Tafel 8 Bandwurm, Tafel 9 Eulen, Tafel 10 Schlangen. Für Botanik: Tafel 8 Getreiderost, Tafel 9 Wurmfarn. Die Tafeln sind besonders bei Verwendung der Schmeilschen Lehrbücher zu empfehlen.

9. Prof. **Ernst Häckel**, Wanderbilder nach eigenen Aquarellen und Ölgemälden. Serie I bis III: Die Naturwunder der Tropenwelt auf 40 Tafeln in Vielfarbendruck nebst 8 Kunstbeilagen mit Text und zahlreichen Einschaltbildern. Ausgabe A. Prachtausgabe. Serie I bis III zusammen 50 M. Ausgabe B. Schul- und Volksausgabe. Serie I bis III zusammen 34 M. Jede Serie ist einzeln käuflich. Gera-Untermhaus 1906, W. Koehler.

Von dem bereits im Vorjahre (S. 152) genannten Werke sind 40 Blatt in 3 Serien erschienen. Sie entsprechen vollkommen dem, was die Probeblätter versprachen, und werden dem Naturfreunde eine willkommene Belehrung bieten, doch müssen wir uns versagen, näher auf den Inhalt einzugehen und verweisen daher auf den ausführlichen Prospekt zu dem Prachtwerke, den man in den Buchhandlungen erhält.

10. Prof. Dr. **F. G. Kohl**, Botanische Wandtafeln in Farbendruck (85:115 cm). Stuttgart, E. Nägele. Roh à 5 M., aufgezogen mit Stäben 7 M.

Referent hat im vorigen Jahre (S. 156) auf den Beginn dieses Wandtafelwerkes aufmerksam gemacht, das nun durch eine größere Zahl der schön ausgeführten und sehr großen Tafeln erweitert wurde. Erschienen sind bis jetzt 16 Tafeln:

1. Serie III. Pilze Gasteromycetes Geaster.
2. Serie V. Peronosporaceae. Phytopt. infestans (Kartoffelkrankheit).
3. Serie III. Muscineae. Musci.
4. Serie I. Spaltöffnungen A.
5. Serie II. Plasmaverbindungen I.
6. Serie III. Orchidaceae. Orchis militaris 1.
7. Serie I. Spaltöffnungen B.
8. Serie III. Pilze. Ascomycetes.
9. Serie III. Orchidaceae. Orchis militaris 2.
10. Serie III. Dicotyledoneae. Acanthaceae.
11. Serie III. Gymnospermae. Taxus baccata.
12. Serie III. Pteritophyta. Selaginella.
13. Serie I. Insectiphoren. I Nepenthes.
14. Serie I. Insectiphoren. II Sarracenia.
15. Serie III. Gymnospermae. Tumboa. Welwitschia.
16. Serie I. Pteritophyta. Platycerium.

11. **Balslev** und **Warming**, Botanische Wandtafeln in vielfachem Farbendruck. (100 : 73 cm). Kopenhagen 1906, Gyldendahl. — Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 Tafel unaufgespannt. 3 K, auf Leinwand mit Stäben à 5 K 40 h.

Von diesem Werke, dessen Erscheinen vom Referenten bereits (Bd. 57, S. 211) angezeigt wurde, sind abermals 4 Tafeln erschienen. Es enthält Tafel XIII derselben die Bilder von Primula elatior und Lamium album, Tafel XIV verschiedene Korbblütler, Tafel XV Cerasus avium und Rosa canina, Tafel XVI Farne, Moose und Pilze. — Neben den Hauptbildern sind wichtige Einzelheiten abgebildet, Blüten, Früchte, Durchschnitte u. a.

Die Tafeln bilden eine gute Ergänzung beim Unterricht nach lebenden Pflanzen.

12. **Niemann-Sternstein**, Pflanzenanatomische Tafeln, fertig ausgeführte Zeichnungen mikroskopischer Präparate. 6 Tafeln in der Größe 70 : 90 cm. Magdeburg 1906, Creutzsche Verlagsh. Roh 10 M., auf Leinwand mit Stäben 19 M. — Einzelne Tafeln roh 2 M., auf Leinwand mit Stäben 3,50 M.

Tafel I: Die Zelle und ihre Bestandteile; Tafel II: Bestandteile der Zelle und Zellprodukte; Tafel III: Oberhaut und Oberhautgebilde; Tafel IV: Leitungsbahnen des Pflanzenkörpers; Tafel V: Die Leitbahnen der Bäume und der Aufbau des Holzes; Tafel VI: Das Gewebe der Stoffwandlung, -aufnahme und -ausscheidung.

Diese Tafeln sollen dem Lehrer die Möglichkeit bieten, das zu betrachtende Präparat zu besprechen, ehe es in natura gezeigt wird, die Schüler auf das Wesentliche im Präparat aufmerksam machen, das Verständnis für das mikroskopische Bild zu erschließen, Zeit zu ersparen und Interesse für die botanisch-mikroskopische Arbeit wecken.

Wenn die Tafeln auch nicht übergroß sind, werden sie doch in den meisten Klassenzimmern deutlich sichtbar selbst für die entfernt sitzenden Schüler sein. Da sie auf das Wesentlichste Bezug nehmen, werden sie für den Unterricht sehr verwendbar sein.

Zugleich erscheint von G. Niemann: das Mikroskop und seine Benutzung im pflanzen-anatomischen Unterricht als Erläuterung zu den vorgenannten Tafeln.

13. **Prof. Dr. A. Peter**, Botanische Wandtafeln in Farbendruck (70 : 90 cm). Berlin, Paul Parey. Taf. 41—50 mit Text S. 75—93. Preis einer Tafel 2,50 M.

Referent hat bereits (im Jahresbericht Bd. 44 bis 48) auf dieses vorzügliche Werk hingewiesen, das damals bei Fischer in Kassel erschien. Die Anzahl der Tafeln ist nun auf 50 angewachsen, von denen die Tafeln

41—50 vorliegen. Sie sind mit derselben Sorgfalt und Naturtreue ausgeführt und können, da nun bereits eine große Anzahl von Pflanzenfamilien durch die Bilder illustriert wird, für den botanischen Unterricht eine besondere Stütze bieten. Die Abbildungen sind:

Taf. 41. Ericaceae — Calluna, Erica, Arctostaphylos, Vaccinium. Blüten und Blütenteile.

Taf. 42. Scrophulariaceae. — Digitalis, Verbascum, Veronica, Linaria, Blüten oder deren Durchschnitt.

Taf. 43. Lythraceae. — Lythrum-Blüte und innere Teile in verschiedenen Gestalten. — Cuphea, Blüte längs halbiert.

Taf. 44. Lentibulariaceae. — Pinguicula (Blattrosette zum Insektenfang, Blüte von der Seite und im Längsschnitt). Utricularia (Blase zum Insektenfang im Durchschnitt und Mündung derselben von vorne).

Taf. 45. Rosaceae. — Rose, Blüte im Längsschnitt, Amygdalus ebenso, Cydonia japonica desgl., Geum urbanum, unreifes und reifes Früchtchen.

Taf. 46. Orchideae. — Coelogyne fimbriata, blühende Pflanze. — Cypripedium barbatum Blüte schräg von vorne. — Orchis mascula, Basis der Pflanze nebst Wurzelsystem. Lycaste plana, reife Frucht.

Taf. 47. Caryophyllaceae. Alsineae, Paronychiae. Blüten und Früchte.

Taf. 48. Malvaceae. Malva. Blüte und Frucht. — Althaea. Blüte durchschnitten. — Gossypium. Kapsel und Same. —

Taf. 49. Oleaceae. Forsythia, Zweig mit Blüte und Knospen. — Fraxinus, Blütenstand, Blüten und Frucht. — Olea, Frucht, halbiert.

Taf. 50. Papilionaceae. Orobus. Blüte von der Seite und durchschnitten. — Cytisus, Hülse, aufgesprungen. — Medicago dendiculata, Hülse von der Seite. — M. orbicularis, Hülse von unten.

14. Dr. **H. Roß** und **H. Morin**, Botanische Wandtafeln, eine Sammlung kolorierter zu Unterrichtszwecken bestimmter Tafeln. 80 : 100 cm. Nebst Text à Blatt 2,80 M., auf Papyrolin 4 M. Textheft à 50 Pf. Preis der kompletten Ausgabe (10 Blatt) mit Text-Ausgabe auf Papier 30 M., auf Papyrolin 46 M. Mit Stäben kostet jede Tafel 1 M. mehr. Stuttgart 1906, E. Ulmer. Jede Tafel und jeder Text wird extra abgegeben.

Von den neuerschienenen Tafeln zeigt Blatt VIII die Biologie der Blüten (C. Falterblumen), Blatt IX die Kreuzblütler, Blatt X Verbreitungsmittel der Früchte und Samen.

15. **L. Schlitzberger**, Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Freunden und Feinden in Wort und Bild dargestellt. VII. Serie: Die Kohlpflanzen, die Schwarzwurzel und die Zuckerrübe. 3 Tafeln im Format 51,5 : 76,5 mit Text (15 S.). Leipzig, Amthor'sche Verlagshandlung. 3 M. (Einzeln à 1,80 M.)

Wie in den früheren Serien (vgl. Jahresbericht 54. Bd., S. 172) wurden auch hier wieder 3 wichtige Gewächse in ihrer Entwicklung und ihren Beziehungen zur Tierwelt und zum Menschen dargestellt. Die Tafeln bilden eine wertvolle Ergänzung des Werkes.

16. **L. Kny**, Botanische Wandtafeln mit erläuterndem Text. X. Abteilung (in dem gegen früher stark vergrößerten Formate von 106 : 150 cm). Taf. CI—CV. Berlin 1906, Paul Parey. Preis 35 M., einzeln 8 M. pro Tafel, auf Leinwand mit Holzstäben 3 M. mehr.

Taf. CII. Mimosa pudica. Bild 1 ist ein Zweig in normaler, 2 in zusammengelegter Stellung der Blätter, 3 ein Querschnitt, 4—9 dienen zur Illustrierung der im Text gegebenen Erklärung. — Taf. CIII. Fäden von Spirogyra setiformis in verschiedener Vergrößerung. — Taf. CIV. Cuscuta Trifolii. Taf. CV. Berberis vulgaris: Durchschnitt der Blüte.

Die Bilder der ungemein großen Wandtafeln sind entsprechend groß. Der Text erläutert die Biologie der betr. Gewächse und gibt überdies

Angaben über die betr. Literatur. Die Tafeln sind vorzugsweise für Hochschulen bestimmt.

17. Tabulae botanicae, unter Mitwirkung von A. F. Blakeslee, u. A. Guilliermond, redigiert von E. Baur und E. Jahn, gezeichnet von R. Ehrlich. Format 150 : 100 cm. 1 Serie zu 5 Tafeln. Berlin 1906, Gebr. Borntträger. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 30 K.

Dieses Tafelwerk soll eine Größe der Bilder haben, daß im größten Hörsaal die Einzelheiten deutlich erkennbar sind; jede Tafel wird von einem Spezialforscher bearbeitet und von einem geübten Künstler ausgeführt werden. Die Tafeln sollen die gesamte Anatomie und Entwicklungsgeschichte der Pflanzen umfassen, aber auch einzeln abgegeben werden. — Erschienen sind 5 Tafeln, von denen 4 schwarz, 1 farbig ist. Tafel 1 und 2 illustrieren die Myxobacteriaceae, 3 die Acrasieae, 4 die Myxomycetes, 5 die Spaltöffnungen am Rhoeo discolor.

Der Text dieser für höhere Lehranstalten bestimmten Tafeln ist sehr eingehend und in 3 Sprachen (deutsch, englisch, französisch) abgefaßt. Da die Tafeln einzeln (zu erhöhtem Preise) abgegeben werden, dürften auch Lehrerbildungsanstalten, Gymnasien und Realschulen davon Gebrauch machen können.

18. G. Ule, Berlin, Die Kautschukgewinnung am Amazonenstrom. 15 S. mit 8 Tafeln in Lichtdruck. Jena, G. Fischer. 4 M.

Im vorliegenden Hefte wird die Kautschukgewinnung in Brasilien geschildert und auf den zugehörigen Tafeln illustriert. Bei dem großen Interesse, das man zurzeit dieser Industrie zuwendet, wird das kleine Unternehmen gewiß in verschiedenen Kreisen gern gelesen und benützt werden.

19. Franz Eugleder, Zeichenskizzen zum naturgeschichtlichen Unterricht nach biologischen Grundsätzen; bearbeitet im Auftrage des Bezirkslehrervereins München. Heft 1 und 2 je 15 Tafeln in Quart mit je 1 Seite Text. — München 1906, M. Kellerer. à 90 Pf.

Um den Zweck des Unterrichts, die Pflege der sinnlichen Wahrnehmung und die Heranbildung zur planmäßigen Naturbeobachtung zu fördern und zugleich die gedächtnismäßige Einprägung zu erleichtern, ist das Zeichnen im Unterricht eines der besten Hilfsmittel. Das Zeichnen des Lehrers an der Tafel sowohl wie das der Schüler in dem Heft wollen geübt sein. Dies zu bezwecken, hat der Verfasser eine Reihe von Skizzen veröffentlicht, welche nach beiden Richtungen hin geeignet sind. Eine Anzahl von Blättern in 2 Heften bietet auf schwarzem Grunde in weißen Linien eine Fülle von Zeichnungen, wie sie als Vorlagen zu Zeichnungen an der Wandtafel mit Vorteil verwendet werden können. Sie sind wohl etwas schematisch, indessen charakteristisch für die dargestellten Objekte. Bei schwierigeren Formen sind Hilfslinien beigegeben, so daß auch ein Anfänger im Unterricht mit Leichtigkeit die betr. Skizzen an der Tafel ausführen kann. Dabei wird gelegentlich empfohlen, auch farbige Kreide in Verwendung zu nehmen.

Die Auswahl der Pflanzen ist eine reichliche und umfaßt nur solche typische Arten, die im Unterricht jedenfalls vorkommen müssen. Es sind etwa 30 Arten, denen je 1 oder 2 Tafeln gewidmet sind, auf welchen charakteristische Einzelheiten der Gewächse dargestellt sind, wobei namentlich

auf die biologische Betrachtungsweise der Naturkörper eingegangen ist. Einige Tafeln sind auch für allgemeine Betrachtungen bestimmt, wie Blüte, Wurzel, Stengel und Veredelungsarten. Kryptogamen sind ebenso wie Phanerogamen aufgenommen.

Die Hefte werden namentlich jüngeren Lehrern an Volks- und Mittelschulen, aber auch an höheren Schulen mitunter willkommen zur Vorbereitung sein; und selbst für Schüler können sie verwendet werden, da jeder Tafel eine Textseite beigegeben ist, welche die dargestellten Einzelheiten genau benennt und kurze Bemerkungen über die Biologie beifügt.

20. Dr. **Gustav Hegi** und Dr. **Gustav Danzinger**, Illustrierte Flora von Mitteleuropa. Mit besonderer Berücksichtigung von Österreich, Deutschland und der Schweiz. Zum Gebrauch in den Schulen und zum Selbstunterricht. Erscheint in 70 Lieferungen zu 4 Tafeln und erklärendem Text. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Je 1 K. 20 h.

Das Werk wird 280 nach der Natur gemalte farbige Tafeln enthalten, welche etwa 1500 ganze Pflanzen und zahlreiche Einzelheiten darstellen. Außerdem sollen im Text zahlreiche Abbildungen gebracht werden. Die Einteilung ist nach „Englers natürlichen Pflanzenfamilien" und nach „der Synopsis der mitteleuropäischen Flora von Ascherson und Gräbner" erfolgt. In der Einleitung, welche den ersten Heften nach und nach beigeheftet ist, wird die Morphologie und Anatomie zur Darstellung gebracht. Bei den Familien und Gattungen sind Bestimmungstabellen eingefügt worden. Über Blütezeit, Standort und Verbreitung wird eingehend berichtet. Neben den lateinischen Namen sind die deutschen und viele volkstümliche Namen angegeben, dabei auch die Verwendung, namentlich zu Heilzwecken, angeführt. Gattungen und Arten sind fortlaufend numeriert, damit der Besitzer ein Herbarium leicht danach ordnen kann.

Bestimmt ist das Werk für Lehrer und Lernende an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, es soll auch Apothekern und Gärtnern Belehrung bieten über die Lebensverhältnisse und den feineren Bau der Pflanzen, über Bestäubungs- und Befruchtungsvorgänge, namentlich auch über die Entwicklungsgeschichte.

Der erste Band des auf 3 Bände berechneten Werkes, der in etwa 3 Jahren vollendet sein soll, enthält die Pteridophyta, Gymnospermae und Monocotyledones. Erschienen sind Lieferung 1—11, welche ein sehr günstiges Urteil über das Unternehmen zulassen. Der sehr genau durchgeführte Text gestattet das Bestimmen der Familien, Gattungen und Arten und geht bei diesen noch auf Abarten ein. Er wird dabei in bester Weise durch die zahlreichen Illustrationen unterstützt, von denen schon die schwarzen Bilder im Text sehr gut ausgewählt und ausgeführt sind, aber besonders die farbigen Tafeln des in Quartformat gehaltenen Werkes ihrem Zwecke ganz vorzüglich dienen. Mit der Vollendung des Werkes wird man darin ein Hilfsmittel haben, welches in den Stand setzt, die mitteleuropäische Flora genau zu studieren, indem auch auf die wichtigsten in neuerer Zeit eingeführten Bäume unserer Parks und städtischen Anlagen Rücksicht genommen ist. Das Werk verdient daher für Freunde der Botanik bestens empfohlen zu werden.

21. Prof. Dr. **Hermann Zippel**, Ausländische Kulturpflanzen in farbigen Wandtafeln, mit erläuterndem Text. Neu bearb. von Prof. Dr. O. W. Thomé. Zeichnungen nach K. Rollmann, 2. Abteilung mit 1 Atlas, enthaltend 24 Tafeln mit 31 großen Pflanzenbildern, 144 Abbildungen charakteristischer

Pflanzenteile, 6 Abbildungen der Reblaus und 5 in den Text eingedruckten Figuren. 4. neubearb. Aufl. 174 S. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. 20 M.

Nachdem vor etwa 10 Jahren die 3. Auflage dieses Werkes erschien (vgl. Jahresbericht 49. Bd., S. 103), beweist das abermalige Erscheinen des Werkes seine Verbreitung in weiteren Kreisen, welcher Erfolg zum Teil wohl dadurch bedingt ist, daß der Besitz des Reiches an Kolonien vielfach die Aufmerksamkeit auf ausländische Gewächse lenkte. Übrigens sind manche der als „ausländisch" aufgenommenen Gewächse schon längst bei uns eingebürgert, wie Weinstock, Walnuß u. a. — Mit der vorliegenden 2. Abteilung ist das ganze von Professor Dr. Thomé neu bearbeitete Werk in neuer Auflage vollendet. Es kann daher von neuem für den Unterricht empfohlen werden. Wenn die Tafeln auch nicht die Größe anderer Wandtafelwerke besitzen, die in neuerer Zeit erschienen sind, so sind die gut ausgeführten Bilder doch groß genug, um in einem Schulzimmer von weitem erkannt werden zu können. Zu bedauern ist, daß dem Text nicht kleinere Bilder in größerer Zahl beigegeben wurden; wenigstens sollten noch einige Habitusbilder von ganzen Pflanzen eingefügt sein, wie der Ananas, der Edelkastanie, Korkeiche, des Ölbaums u. a., da für solche Bilder auf den Tafeln kein Raum ist. Sehr empfehlenswert ist der bei andern Tafelwerken geübte Vorgang, ein verkleinertes Bild der ganzen Tafel im Texte beizugeben. Eine solche Beigabe würde dem Text, der doch zur Vorbereitung für den Lehrer dient, auch eine weitere Verbreitung sichern, und eine solche ist ihm zu wünschen, da er in vorzüglicher Weise die Pflanze, ihre Familie und einige verwandte Formen beschreibt, das Vaterland und die Verbreitung sowie die Kultur der Pflanze schildert, ebenso die Verwendung, statistische Notizen über den Handel und geschichtliche Mitteilungen bringt. So ist namentlich der Abschnitt über den Weinstock sehr eingehend und lesenswert.

22. **Heinrich Stempel**, Der Schulgarten. 26 S. mit einem Plan eines Schulgartens. (Sammlung pädag. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau), Minden i. W., C. Marowsky. Einzelpreis 75 Pf.

Das vorstehend genannte Heftchen beginnt mit einem Plan des Schulgartens der Schule an der Ruhrorterstraße in Duisburg, der einen Raum von etwa 250 m Länge und 150 m Breite einnimmt, welcher neben dem Schulhofe liegt und zwischen den zahlreichen Beeten einen kleinen Teich nebst Sumpf und Grotte enthält. Der Text verbreitet sich über die bei Anlage eines solchen Gartens leitenden Gedanken, welche zum Teil auch bei einem minder großen Raume zur Verwirklichung kommen können. Der Verfasser denkt dabei vorzugsweise an die Mitwirkung der Schüler bei der Pflege eines solchen Gartens und schildert, wie in demselben die wichtigsten Gewächse zur Anschauung gebracht und auch das Tierleben zugleich beobachtet werden kann. Vor allem legt er auch Gewicht auf biologische Beobachtungen und nennt eine Reihe von Pflanzen, die in der dafür bestimmten Abteilung zum öftern Anschauen gezogen werden sollen.

Das Schriftchen geht von gesunden Gedanken aus und wird manchem Lehrer willkommen sein, welcher in der Lage ist, einen kleinen Schulgarten zur Unterstützung des naturgeschichtlichen Unterrichtes anlegen zu können. Es bildet einen Teil einer Sammlung pädagogischer Vorträge, von denen Referent bereits einige nennen konnte. Angeheftet ist ein Verzeichnis solcher Vorträge aus dem X. bis XVI. Bande der

Sammlung, deren Titel die weitere Verbreitung der Sammlung als wünschenswert erkennen lassen.

23. Das Skioptikon, Apparate und Bilder und Lichtbildervorträge. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Nr. 4. Die Gewinnung der Textilfasern von Prof. Dr. **Karl Haßack**, (28 S. für 66 Bilder); — Nr. 6. Die graphischen Künste von **Oskar Leuschner**, (32 S. für 95 Bilder); — Nr. 7. Das Eisen und seine Bearbeitung von **Alois Bilecki**, (23 S. für 81 Bilder); — Die Baumaterialien von **Alois Bilecki**, (18 S. für 81 Bilder); — Nr. 9. Die Ledergewinnung von **Alois Bilecki**, (15 S. für 30 Bilder).

Schon im vorigen Jahresbericht (S. 147) wurde auf die Bedeutung des Skioptikons für den Unterricht der Schulen hingewiesen. Die Firma Pichler in Wien veröffentlicht in vorstehendem Hefte ein Verzeichnis von mehr als 6000 Skioptikonbildern aus allen Zweigen des Wissens, welche sie für die Zwecke des Unterrichtes hat herstellen lassen. Zugleich wird die Beschreibung eines Schul-Skioptikons und verschiedener Beleuchtungsvorrichtungen gegeben, eine Gebrauchsanweisung, und schließlich veröffentlichte sie die vorstehend genannten Lichtbildervorträge, deren Benutzung für Lehranstalten und zu öffentlichen Vorträgen sich sehr empfiehlt. Jeder Vortrag bietet ein abgerundetes Bild des betr. Industriezweiges. Die nötigen Diapositive werden mit 1 Krone per Stück berechnet, bei Abnahme von mindestens 20 Stück. Bei Abkürzung der Vorträge läßt sich die Zahl der Bilder auch verringern. Neben den für den naturkundlichen Unterricht bestimmten Vorträgen sind auch solche für Geschichte, Geographie, Literatur usw. bestimmt, z. B. Rom, Athen, Schillers Leben und Wirken, eine Semmeringfahrt, Schönbrunn. In Vorbereitung sind noch: Die Hauptstädte Europas, eine Rheinfahrt, die Erosionstätigkeit des Wassers, Österreichs Meeresküste, die Erzeugung der Garne und Gewebe u. a.

24. Verzeichnis von Mikrophotogrammen für das Skioptikon, herausg. von A. Pichlers Wwe. & Sohn. Ausgewählt von Prof. Dr. **Haßack**, aufgenommen von Ingenieur **Fr. Welleba**. à 1 K. 80 Pf.

Dem Vorworte Professor Hassacks entnehmen wir, daß er findet, die Vorführung des feineren Baues der pflanzlichen und tierischen Gewebe, der Struktur von Waren und deren Verfälschungen usw. mit dem Mikroskope werde durch die Anwendung des Skioptikons wesentlich erleichtert. Er hat deshalb für die obern Klassen der Realschulen, Gymnasien und Handelsschulen eine Reihe von geeigneten Mikrophotogrammen ausgewählt, welche meist nach Präparaten der Firma H. Boecker in Wetzlar von dem Ingenieur Welleba ausgeführt wurden. Es sind bis jetzt 450 Stück für Zoologie nebst Somatologie, Botanik und Warenkunde erschienen, welche schwarz 2 K, koloriert 2 K 80 h kosten. Sie werden von Professor Hassack, einem anerkannten Fachmann, als vorzüglich bezeichnet, und es darf daher die Lehrerwelt mit Recht auf ein so gutes Lehrmittel aufmerksam gemacht werden.

25. Biologische Zusammenstellungen aus der Tierwelt, herausgegeben von A. Pichlers Wwe. & Sohn in Wien.

Die schon mehrmals erwähnten neueren Lehrmittel verbreiten sich mehr und mehr in den Schulen und Museen. Von größeren Stücken, die durch schöne Ausführung auffallen, seien genannt: Eine Rebhuhnfamilie im Felde; Bienenfresser in ihrem Erdneste mit Eiern und mit Jungen; Ein Sperbernest mit Alten und Jungen, sowie eine Familie wilder Kaninchen. Daneben zahlreiche größere und kleinere Gruppen, teils fertig, teils in Vorbereitung.

26. **Schröder** und **Kull**, Biologische Wandtafeln zur Tierkunde. In Farbendruck. (66 : 108 cm.) Berlin 1906, P. Parey. Unaufgezogen mit Rand und Ösen. à 2,50 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 3,75 M.

Die eben erschienene V. Serie enthält die Tafeln: Flußkrebs, Hase, Schnecke, Star und Wolf (vgl. Jahresbericht 58. Bd., S. 157).

27. Prof. Dr. **E. Fraas**, Die Entwickelung der Erde und deren Bewohner, mit Schichten-Profilen, Leit-Fossilien und landschaftlichen Rekonstruktionen dargestellt auf 7 fertigen Tafeln. Stuttgart 1906, K. G. Lutz. 33 M., einzeln 5 M.

Wenn auch die Geologie im Unterricht häufig noch stiefmütterlich behandelt wird, ist der Verfasser doch der Ansicht, daß das bald besser werden wird, da dieselbe das allgemeine Interesse jedes Gebildeten verdient, und er bietet daher hier auf einigen Tafeln ein Bild von der Entwicklungsgeschichte der Formationen in schematischen Profilen, wobei vorzugsweise europäische Vorkommnisse berücksichtigt werden. Die Tafeln enthalten die Profile der Formationen, daneben die Leitfossilien und eine Rekonstruktion der jeweiligen Landschaft mit der entsprechenden Tier- und Pflanzenwelt. Der beigegebene Text (67 Seiten) mit den verkleinerten Abbildungen der Tafeln bietet in gedrängter Kürze die Erläuterung der Tafeln, welche sehr wohl geeignet sind, dem geologischen Unterricht als Stütze zu dienen.

28. **Franz Bamberg**, Geologische Wandkarte von Deutschland und seinen Nachbargebieten. 5. Aufl. Maßstab 1 : 750000, Größe: hoch 2,02 m, breit 1,94 m. Berlin 1906, Carl Chun. Aufgezogen oder in Mappe 28 M. — lackiert 30 M.

Ist ein wesentliches Hilfsmittel für den geologischen Unterricht.

29. Prof. Dr. **A. Sauer**, Petrographische Wandtafeln. Mikroskopische Strukturbilder wichtiger Gesteinstypen in 12 Tafeln. 75 : 100 cm mit Text. 31 S. Stuttgart 1906, K. G. Lutz. 20 M. (Einzeln à 3,50 M.)

Von hohem Wert für die Kenntnis der Gesteine ist in unserer Zeit die Untersuchung der Dünnschliffe unter dem Mikroskop geworden, da man durch dieselbe sowohl die mineralogischen Bestandteile der Gesteine, sowie ihre räumliche Anordnung und Verwebung erkennt. Diese Erkenntnis ist daher für den geologischen Unterricht sehr wertvoll. Solche Gesteinsschliffe eignen sich vorzüglich zur Vorführung mittelst des Skioptikons. Da diese Bilder besonders für Anfänger nicht so leicht und schnell erfaßt werden können, verlangen sie eine längere und wiederholte Betrachtung. Daher hat sich der Verfasser, Professor an der technischen Hochschule, entschlossen, große Wandtafeln für den Unterricht herzustellen. Sie sind vom Verfasser selbst und von seiner Frau nach dem Mikroskop gezeichnet und als Originalzeichnungen schon seit Jahren von ihm im geologischen und petrographischen Unterricht verwendet worden. Vorläufig sind 12 Bilder erschienen (1. Granit aus der sächsischen Lausitz; 2. Gabbro von Volpersdorf in Schlesien; 3. Obsidian von Mexiko; 4. Pechstein von Arran; 5. Vitrophyr im Pechsteinporphyr aus Lugano; 6. Felsitischer Pechstein von Meißen; 7. Leucitophyr von Rieden, Laacher See; 8. Feldspatbasalt, Lava vom Ätna; 9. Vulkanischer Tuff von der schwäbischen Alp; 10. Buntsandstein aus dem Schwarzwald, verkieselt; 11. Sedimentgneis aus dem Erzgebirge; 12. Marmor von Karrara).

Die Größe der Bilder macht sie für den Unterricht besonders geeignet. Der Text liefert eine genaue Beschreibung und enthält verkleinerte Abbildungen der 12 Tafeln (Durchmesser $9^1/_2$ cm), so daß schon das Heftchen

allein für das Studium dieser Dünnschliffe sehr wertvoll ist. Sehr erfreulich ist es auch, daß der Verfasser diese Sammlung von Tafeln noch zu erweitern gedenkt und wir hoffen können, auch später noch auf dieses wichtige Lehrmittel zurückzukommen.

30. Prof. **Hartwig**, Stereoskopische Bilder der Kristallgestalten. 120 Bilder. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Preis 8 K. — Stereoskop dazu 3 K. Bilder und Stereoskop in eine Schachtel vereinigt. 12 K.

Während man längere Zeit das Stereoskop nur als Spielzeug verwendete, werden stereoskopische Bilder jetzt häufig zur Darstellung von Abbildungen in medizinischen Werken und für technische Zwecke benützt, ebenso werden mikroskopische Objekte durch solche Darstellungen viel wirksamer gezeigt, selbst terrestrische und astronomische Distanzen werden mit Hilfe geeigneter steroskopischer Aufnahmen durchgeführt. Der Verfasser verwendet seit Jahren in der Stereometrie und darstellenden Geometrie stereoskopische Bilder. Sie sollen das räumliche Modell nicht überflüssig machen, aber als Ergänzung dienen. Hier soll auf ein Lehrmittel aufmerksam gemacht werden, das der Verfasser auf Grund des Lehrbuches von Hochstetter und Bisching ausgeführt hat. Die 120 Bilder zeigen 67 einfache Gestalten und 53 Kombinationen. Aus den Bildern soll sich die Lage der Flächen gegen die Achsen und namentlich die Erklärung der Entstehung von Halbgestalten aus Vollgestalten deutlich erweisen und dadurch die kostspieligen Modelle aus Glas und Draht überflüssig machen.

Der Verfasser gibt zugleich eine Anleitung bezüglich der vorteilhaften Verwendung seines Lehrmittels, das auf Verlangen zur Ansicht gegeben wird.

31. L. **Kaufmann**, Erläuterungen zu Experimenten über Phosphoreszenz. 5 S. 30 Pf.

32. — — Erläuterungen zu Experimenten über Radioaktivität. 7 S. Münchener Lehrmittelhandlung (W. Pleßmann). 40 Pf.

Der Verfasser beschreibt in diesen kleinen Broschüren in klarer Weise eine Reihe von recht zweckmäßig und instruktiv ausgewählten Schulversuchen über die bezeichneten Kapitel, welche mit den hierzu eigens zusammengestellten Experimentierkasten ausführbar sind.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. 78. Versammlung zu Stuttgart, 18.—22. September 1906. Herausg. im Auftrage des Vorstandes und der Geschäftsführer von **Albert Wangerin**. I. Teil. Die allgemeinen Sitzungen, die Gesamtsitzung der beiden Hauptgruppen und die gemeinschaftliche Sitzung der medizinischen Hauptgruppe. 23 und 264 S. Leipzig 1907, F. C. W. Vogel. 4 M.

Über die Tätigkeit der vor 2 Jahren durch die Versammlung gewählte Unterrichtskommission erstattete Professor Dr. A. Gutzmer am 17. September in der Vollversammlung einen Bericht. Er weist in der Einleitung darauf hin, daß in allen Kulturstaaten die Frage der Jugendbildung und des Mädchenunterrichts in ähnlicher Weise die Gemüter beschäftige wie in unserem Vaterlande. Nachdem schon 1900 die Gleichwertigkeit der dreierlei Anstalten, Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, durch einen Allerhöchsten Erlaß anerkannt wurde, handelt es sich jetzt um die Durchführung der tatsächlichen Gleichberechtigung. Insbesondere kommt es darauf an, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht den Platz einzuräumen und diejenige Behandlungsweise zu

sichern, die ihn mit den Anforderungen der Zeit in Einklang bringen. Am bedrängtesten erscheint hierin die Biologie, für welche selbst an den Realanstalten noch Raum geschaffen werden muß.

Die Kommission wünscht, daß Mathematik und Naturwissenschaft, denen sie den gleichen Bildungswert zuerkennt wie den sprachlich-geschichtlichen Disziplinen, gleich wie diese und vereint mit ihnen, ihre Stelle im Lehrplan erhalten sollen. Um so mehr wünscht die Kommission diese Gleichstellung der beiden Gruppen, selbst an den Gymnasien, selbst bei Aufrechterhaltung ihrer Eigenheit, da die überwiegende Mehrzahl der Männer, welche später in leitender Stellung auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind, ihre Bildung auf diesen Anstalten erhalten, so daß sie bisher ohne ausreichende, für das Verständnis des modernen Lebens und seiner Bedürfnisse unerläßlich naturwissenschaftliche Bildung die Schule verlassen. Die Kommission fordert daher mit Entschiedenheit die Einführung des biologischen und des chemischen Unterrichts auch in die oberen Klassen des Gymnasiums.

Die Kommission hat eingehend über dieselbe Frage an den sog. Reformanstalten, an den 6klassigen Realschulen und an den höheren Mädchenschulen beraten und darüber besondere Berichte abgefaßt, ebenso über gewisse, ihr wichtig erscheinende hygienische Gesichtspunkte und die Frage der sexuellen Aufklärung.

Nicht nur für die gedachten Schulen verlangt die Kommission eine größere Stundenzahl für Naturgeschichte zur Hebung der Bildung, sie empfiehlt auch für andere Schularten eine größere Berücksichtigung dieses Unterrichts, so für Volksschulen, Fortbildungsschulen, die verschiedensten Fachschulen und vor allem auch für die Lehrerseminare, da Sorge zu tragen ist für die Ausbildung der nötigen Lehrkräfte.

Bezüglich der weiteren Ausführung sei auf die Berichte selbst verwiesen, die ausführlich auf die für die verschiedenen Anstalten geplanten Lehrpläne eingehen, sowie auf Vorschläge zur Lösung einiger allgemeiner Fragen der Schulhygiene sich verbreiten. Auch in diesem Falle wird als Grundbedingung verlangt, daß der Lehrer planmäßig mit den Grundzügen der Schulhygiene und der Lehre von der geistigen Entwicklung des Menschen bekannt werde. Was in diesem Berichte gesagt wird, ist in hohem Grade wichtig, z. B. über die Art und Dauer des Unterrichts, über die Verteilung des Stundenplans und die häuslichen Aufgaben, die Pausen in der Arbeit, die Ferienaufgaben, die Extemporalien, Privat- und Nachhilfestunden, den unzureichenden Schlaf, die Bewegung im Freien usf. — Über die Handhabung der sexuellen Aufklärung an höheren Lehranstalten hat die Kommission ebenfalls ihre Ansichten ausgesprochen und auf entsprechende Schriften hingewiesen, namentlich auf die Merkblätter der „Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten" und ein Merkblatt für die Jugend unserer Hochschulen. Die vorliegenden „Verhandlungen usw." verdienen daher in Lehrerkreisen weiteste Verbreitung; sie sollten in Lehrer- und Vereinsbibliotheken aufgenommen werden.

Neben den Kommissionsberichten lesen wir noch folgende Vorträge: Professor Dr. Th. Lipps-München über „Naturwissenschaft und Weltanschauung"; Professor Dr. E. Bälz-Stuttgart: „Über Besessenheit und verwandte Zustände"; Geheimer Hofrat Professor Dr. O. Lehmann-Karlsruhe über „Flüssige und scheinbar lebende Kristalle" und Professor Dr. A. Penck über „Südafrika und die Sambesifälle".

Auch die Gesamtsitzungen beider Hauptgruppen sowie die gemeinsamen

Sitzungen der naturwissenschaftlichen und der medizinischen Hauptgruppen behandelten sehr wichtige Themen.

2. Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen, herausg. von **B. Landsberg, O. Schmeil** und **B. Schmid.** V. Band. VIII und 560 S. mit 49 Textabbildungen. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 12 M.

Nun hat „Natur und Schule" bereits den 5. Jahrgang ihres Bestehens vollendet, und der Beifall, der ihr beim ersten Erscheinen entgegentrat, wird ihr fortwährend erhalten, und von allen Seiten wird das Streben ihrer Herausgeber und Mitarbeiter anerkannt. Der Inhalt des 5. Jahrganges bietet daher wieder des Anregenden genug. Vor allem ist es wieder der biologische Unterricht, über welchen man verschiedene Anregungen und Mitteilungen findet. Daneben werden über Schülerausflüge einige Beispiele gebracht, Anordnungen für Schulgärten werden gegeben und die Ausführung botanischer und zoologischer Ausflüge mit Bestimmungsübungen vereinigt. Lehrpläne für den naturkundlichen Unterricht werden aufgestellt und beurteilt und Vorschläge für die Erteilung dieses Unterrichts gebracht oder über solche referiert. Die Beschaffung von geeigneten Lehrmitteln für verschiedene Zweige des naturwissenschaftlichen Unterrichts wird ins Auge gefaßt; ebenso die selbsttätige Beschäftigung der Jugend mit chemischen, physikalischen und naturgeschichtlichen Übungen und andern Fragen. Auch über die sexuelle Frage in der Erziehung der Jugend sind bemerkenswerte Artikel erschienen. Wenn wir noch bemerken, daß auch verstorbener Pädagogen in anerkennenswerter Weise gedacht wird, Versammlungsberichte mitgeteilt werden und in zahlreichen Besprechungen die Leser auf wertvolle Erscheinungen des Büchermarktes hingewiesen werden, ja daß selbst wissenschaftliche Aufsätze auf verschiedenen Gebieten der Naturkunde von hohem Interesse mitgeteilt werden, so haben wir den Beweis für den ungemein reichen und wertvollen Inhalt des Bandes gegeben, der wie die älteren Bände ein wertvolles Glied in der Bibliothek des Fachmanns bilden wird.

3. Dr. **H. Potonié** und Dr. **F. Koerber,** Naturwissenschaftliche Wochenschrift, einschließlich der Zeitschrift „Die Natur". Organ der Gesellschaft für volkstümliche Naturkunde in Berlin. Jena, Gustav Fischer. Neue Folge V. Band der ganzen Reihe XXI. Band. Halbjährlich 26 Nummern 4 M.

Nachdem im letzten Jahresbericht (S. 164) über die ersten Nummern des nun vollendeten Jahrgangs und über die Zeitschrift ihrem ganzen Wesen nach gesprochen wurde, erübrigt nur, auf den Inhalt der übrigen Nummern (14—52) etwas einzugehen.

Man muß gestehen, die Zeitschrift bietet einen ungemein reichen Inhalt über alle Fragen des naturkundlichen Wissens, wobei Geographie und Astronomie natürlich einbezogen sind. Sehr wertvolle Originalartikel bilden meist den Anfang der Wochennummer. Dabei sind tüchtige Gelehrte Mitarbeiter des Blattes. Von solchen stammen auch Berichte über anderweitig veröffentlichte Beobachtungen und Entdeckungen, welche dann auch in sachgemäßer Weise beurteilt werden.

Mehrfach wird die Aufmerksamkeit auf die noch immer im Vordergrund des Interesses stehenden, am Radium zuerst beobachteten Erscheinungen gelenkt; ebenso auf elektro-chemische Vorgänge und die Chemie der extremsten Temperaturen. Vielfache Mitteilungen und größere Aufsätze behandeln biologische Beobachtungen und die Deutung einschlagender Fragen, bei welchen bekanntlich manche angezweifelte Erklärungen sich

vielfach noch finden. Die Mitteilungen aus dem Leben und dem Vorkommen von Tieren, die Verbreitung und Entwicklung von Pflanzen, über krankhafte und abnorme Wachstumsvorgänge werden manchen Leser zu ähnlichen Beobachtungen führen, die Vererbungsfrage wird mehrfach berührt, der Besuch interessanter Lebensgemeinschaften angeregt. Geologische Erscheinungen von größerer Bedeutung, wie die Sintflut, die Eiszeiten, die Wälder der Steinkohlenformation, Gerölle aus Lehm, vulkanische Ausbrüche werden eingehend untersucht, z. B. der letzte Ausbruch des Vesuvs geschildert und durch instruktive, zum Teil farbige Abbildungen erläutert. Über die wissenschaftlichen Resultate der Tiefseeexpeditionen finden wir einen längeren Bericht. — Kurz gesagt, über die verschiedensten Vorgänge im Leben der Natur wird dem Leser geboten, was die Forschung Neues gewonnen hat.

Auch die Unterrichtsfrage kommt zum Ausdruck; so wird u. a. der zoologische Unterricht an Hochschulen einer eingehenden Kritik unterzogen. Es werden neue Apparate besprochen und auch abgebildet.

Es ist natürlich nicht möglich, auf den reichen Inhalt des Jahrganges hier näher einzugehen. Die Durchsicht des Registers des Jahrganges, welcher auf 7 Folioseiten den Inhalt, nach Fächern geordnet, darbietet, kann dem Leser einen bessern Einblick in das gewähren, was geleistet wurde, und ihn veranlassen, der Zeitschrift näheres Interesse abzugewinnen, und es begreiflich macht, daß man dieselbe für jeden Naturfreund wärmstens empfehlen kann.

4. Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Organ der Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Prof. R. Neumann und Schulinsp. Julius Fischer mit der Beilage: Österreichische Jugendschriftenrundschau. Heft 1—6 Tetschen 1906, O. Henckel. 5 M.

Auch der vorliegende Jahrgang dieser Zeitschrift bietet seinen Lesern wertvolle Mitteilungen. Mehrere Aufsätze beschäftigen sich mit der biologischen Betrachtungsweise der Naturkörper in der Volksschule und bieten gute Beispiele dafür. (Neumann und Sieber.) Hierfür werden auch passende Lehrmittel genannt, so ein Reliefbild, das die Lebensgemeinschaft „Der Teich" darstellt. Zahlreiche andere Lehrmittel für den chemischen und physikalischen Unterricht werden beschrieben; darunter auch solche, welche sich durch die Schüler leicht herstellen lassen. Ein Aufsatz über die qualitative chemische Analyse bietet weniger Neues und leidet an verschiedenen Druckfehlern. Wertvoll ist ein Aufsatz von Vrbka über „Die strahlende Materie", besonders das Radium; ebenso ein Stundenbild über „die Ernährung" von Antratschke, ein solcher über „Meteorbeobachtungen" von Wranitzky, „das archimedische Prinzip" von Wagner; über meteorologische Beobachtungen durch Schüler von Mostecky u. a. — Auch die übrigen Mitteilungen der Zeitschrift, wie sie nach früheren Jahrgängen bereits wiederholt im Jahresberichte angegeben wurden, verdienen volle Anerkennung und rechtfertigen die erneute Empfehlung dieser Zeitschrift.

5. Das Wissen für Alle, populär-wissenschaftliche Wochenschrift. Jahrg. 1906, herausg. von der Vereinigung österr. Hochschuldozenten, redigiert von Prof. Dr. **A. Lampa.** Wien 1906, Karl Groák. 12 M.

Zu den erfolgreichsten Bestrebungen, die Bildung des Volkes in seinen weitesten Kreisen zu fördern, gehört unstreitig die Tätigkeit der Hochschullehrer, welche teils in öffentlichen Vorträgen, teils in populär-wissenschaft-

lichen Schriften die Errungenschaften der Wissenschaft zum Gemeingut des Volkes machen wollen. Dieses Ziel hat sich auch die vorstehend genannte Zeitschrift seit einer Reihe von Jahren zum Ziel gesetzt, und der vorliegende Band liefert den besten Beweis für die erfolgreich durchgeführte Tätigkeit in dieser Richtung. Eine Reihe der ersten Gelehrten an Wiener und anderen Hochschulen kommt darin wieder zum Wort. Sie bieten teils eigene Untersuchungen, teils Berichte über neue Entdeckungen und Forschungen über die verschiedensten wissenschaftlichen Fragen (Biologie, Deszendenzlehre, Chemie, Physik, Astronomie, Technik, Gesundheitslehre u. a.). Daneben werden auch anregende Reiseschilderungen geboten, geschichtliche u. a. Mitteilungen. Von besonderem Interesse sind auch literarhistorische und unterrichtliche Artikel, sowie Mitteilungen über neue Erscheinungen in der Literatur, namentlich auf pädagogischem Gebiete, welche die Zeitschrift zu einer sehr lesenswerten machen, da der Leser über alle Bestrebungen der Neuzeit Mitteilungen erhält.

6. Dr. **Max Wildermann**, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1905—1906. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik; Chemie und chemische Technologie; Astronomie und mathematische Geographie; Meteorologie und physikalische Geographie; Zoologie; Botanik; Mineralogie und Geologie; Forst- und Landwirtschaft; Anthropologie, Ethnographie und Urgeschichte; Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie; Länder- und Völkerkunde; angewandte Mechanik; Industrie und industrielle Technik. 21. Jahrg., herausg. unter Mitwirkung von Fachmännern. XII und 501 S. mit 22 Abbildungen im Text. Mit Anhang: Himmelserscheinungen, sichtbar in Mitteleuropa vom 1. Mai 1906 bis 1. Mai 1907; Totenbuch; Personal- und Sachregister. Freiburg i. B. 1906, Herder'sche Verlagsbuchh. Geb. 7 M.

Wiederholt konnte Referent auf das vorstehend genannte Jahrbuch hinweisen (zuletzt Bd. 58, S. 163). Auch der vorliegende Band ist von einer größeren Anzahl von Gelehrten sorgfältig ausgearbeitet worden, so daß die wichtigsten im Laufe des Jahres gemachten Beobachtungen und Entdeckungen zur Kenntnis des Lesers gebracht werden. Da es für den einzelnen nicht möglich ist, die Fortschritte der verschiedenen Zweige der Wissenschaft und Technik ständig zu verfolgen, so ist eine Sammelarbeit, wie sie das Jahrbuch bietet, für jeden Gebildeten von hohem Werte, und namentlich der Lehrer wird durch dasselbe in den Stand gesetzt, sich über den Stand der Forschung auf den verschiedensten Gebieten der Naturerkenntnis rasch orientieren zu können, wie sie auf dem Titelblatt genannt werden. Für Leser, denen der Jahresbericht noch unbekannt ist, besonders aber für Schul- und Volksbibliotheken, dürfte sich auch empfehlen, eine Reihe der vorhergegangenen Bände anzuschaffen, namentlich würde sich der 20. Band empfehlen, da er ein alphabetisches Verzeichnis über den Inhalt der 5 vorher erschienenen Bände enthält. Auch für Studierende und als Familienbuch wird das Jahrbuch vorzüglich sich eignen, um so mehr, als man auch bei den verschiedensten Artikeln durch Quellennachweis in den Stand gesetzt ist, sich weitere Belehrung zu verschaffen.

7. Dr. **Theodor Schmidt**, und **Friedrich Drischel**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen in 6 Teilen. Breslau, M. Woywod.
   III. Teil. Der naturkundliche Lehrstoff für 86 Lehrstunden des 6. Schuljahres, bearb. von Fr. Drischel, 3. durchgesehene Aufl. 236 S. mit 298 in den Text gedruckten Abbildungen. 1905. Geb. 1,60 M.
   IV. Teil. Der naturkundliche Lehrstoff für 80 Lehrstunden des 7. Schuljahres, bearb. von Fr. Drischel. 3. durchgesehene Aufl. 271 S. mit 2 bunten Pilztafeln, einer farbigen Nahrungsmitteltabelle, sowie 3 farbigen und 165 schwarzen Textabbildungen. 1906. Geb. 1,80 M.

VI. Teil. Naturlehre. 2. Teil. Chemie. 3. verm. und verb. Aufl. 124 S. mit 57 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Nahrungsmitteltabelle. 1906. Geb. 1,20 M.

In neuer Auflage liegen abermals 3 Bände des vom Referenten bereits empfohlenen Werkes vor. Diese Auflage ist in der Behandlung des Gegenstandes im wesentlichen gleichgeblieben; sie bietet wie die frühere eine gute Grundlage für den Unterricht, indem eine gute Auswahl von Naturkörpern in zweckentsprechender Weise beschrieben und auf die gegenseitigen Beziehungen derselben vielfach Rücksicht genommen ist. Wenn auch in den neuen Auflagen einzelne Naturkörper ausgelassen wurden, ist der Lehrstoff immer noch reich genug, um der Jugend einen genügenden Einblick in das Naturleben zu bieten, zumal ja der Lehrer im Unterricht gelegentlich nachhelfen kann. Etwas erschwert ist der Gebrauch älterer Auflagen neben der neuen, da aus dem 3. Teil einzelne Naturkörper in den 4. Teil übergenommen wurden und oft die Reihenfolge der Abschnitte, sowie mehrfach auch ihre Begränzung verändert worden ist. Dabei ist die Ausstattung des Werkes eine vorzügliche; Papier und Druckschrift entsprechen in jeder Weise den Anforderungen an ein Schulbuch und der Text ist durch eine reiche Anzahl vorzüglicher Abbildungen unterstützt. Die neu aufgenommenen farbigen Tafeln sind dabei besonders hervorgehoben.

Auch im VI. Teile des Werkes erscheinen Verschiebungen in der Anordnung der Lehrstoffe. Der vorliegende 2. Teil desselben enthält verschiedene Partien, die früher im V. Teil (1. Auflage 1900) enthalten waren und in einer neuen Auflage dieses V. Teiles also wohl entfallen dürften. Die Kapitel der Chemie, welche hier behandelt sind, gewähren dem Schüler einen genügenden Einblick in das Wesen chemischer Vorgänge. Neben einzelnen Mitteilungen aus der unorganischen Chemie werden auch verschiedene Körper und Prozesse aus der organischen Chemie besprochen, deren Kenntnis von Wert ist zum Verständnis des Ernährungsprozesses und anderer Vorgänge im Haushalte und im Leben.

8. Dr. **M. Franke** und Prof. Dr. **O. Schmeil**, Realienbuch unter Mitwirkung von Lehrer **R. Lehmann** und Stadtschulinspektor **P. Lorenz**, herausg. Ausgabe A. Mit zahlreichen Abbildungen nach Originalzeichnungen von **W. Heubach** und **A. Wagner**, sowie mit 5 farbigen Geschichtskarten. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

1. Lorenz: Geschichte. (134 S.) 1 M.
2. Lehmann: Erdkunde. (122 S.) 80 Pf.
3. Schmeil: Naturgeschichte. (118 S.) 70 Pf.
4. Franke: Naturlehre. (84 S.) 60 Pf.

Naturgeschichte und Naturlehre zusammen, geb. 1 M.

Da eine noch so sorgfältige Einübung des Lehrstoffes nicht ausreicht, dem Unterricht einen bleibenden Erfolg zu sichern, empfiehlt sich zur Unterstützung einer mäßigen häuslichen Wiederholung gewiß ein Hilfsmittel, wie es die Verfasser hier den Kindern in die Hände legen wollen. Dasselbe bietet eine Auswahl aus den großen Gebieten des Wissens, wie sie für Erziehung und Unterricht, sowie für das spätere Leben des Kindes von wirklicher Bedeutung ist. Die einzelnen Teile bilden jeder für sich ein abgerundetes Ganzes, doch ist jeder Teil in Zusammenhang mit dem Ganzen gedacht und durchgeführt, so daß z. B. im erdkundlichen Teil auch die physikalischen und geologischen Verhältnisse gebührend berücksichtigt wurden.

Die Naturgeschichte ist systematisch angeordnet, da der Verfasser,

obwohl er der Systematik keinen übergroßen Wert beilegt, dem Lehrer beim Gebrauch die nötige Freiheit in bezug auf seine Methode zu lassen wünscht. Die Auswahl für die einzelnen Stufen des Unterrichts bietet ohnedies der Lehrplan, der für jede Schule individuell gestaltet werden muß. Die Beschreibungen sind in seiner bekannten Weise vom Verfasser durchgeführt. Selbstverständlich sind die höheren Organismen bei der Auswahl bevorzugt, und namentlich die inländischen Tiere und Pflanzen. Doch sind auch niedere Organismen und ausländische Objekte von größerer Bedeutung betrachtet. Gewiß ist es auch zweckmäßig, daß mikroskopische Organismen, wie die Spaltpilze, besprochen werden, und ebenso, daß dem Schüler Einblick in den inneren Bau der Pflanze geboten wird, wobei natürlich der Lehrer auch Gebrauch von dem Mikroskop machen muß, oder noch besser, Bilder mit dem Skioptikon vorführt. Dabei ist der Text von passenden Bildern begleitet, wobei die Tiere in einer entsprechenden Umgebung dargestellt sind, während bei den Pflanzen vorzugsweise Einzelheiten dargestellt sind, welche besondere Beachtung verdienen.

Auch bei der Naturlehre ist der systematische Gang eingehalten worden. Bezüglich der Behandlung des Stoffes wird der Lehrer auf Conrads „Präparationen" und Seyferts „Arbeitskunde" verwiesen. Es wird stets von Erfahrungen und Anschauungen ausgegangen; in solchen Fällen, wo diese fehlen, wird der Versuch vorangestellt. Vorzugsweise sind Stoffe behandelt, die für das Leben besondere Wichtigkeit haben, daher manche veraltete Stoffe ausgelassen. Bei dem chemischen Teil sind auch einige Mineralien besprochen. Sehr wichtig ist es, daß auch einige organische Körper und solche Prozesse Aufnahme fanden, welche für den Haushalt des Menschen größere Bedeutung haben.

Das Realienbuch darf daher bestens empfohlen werden.

9. **E. Richter**, Kleine Naturgeschichte mit Naturlehre. In anschaulich ausführlicher Darstellung nach biologischen Grundsätzen bearb. (Hübner und Richters Realienbuch. Ausgabe A. Teil III.) 68 S. Breslau, F. Goerlich, 25 Pf.

Der naturgeschichtliche Teil dieses für den Gebrauch an Volksschulen bestimmten Werkchens enthält in systematischer Folge eine ganz entsprechende Auswahl von Tieren, Pflanzen und Mineralien, wie man sie bei einem ersten Unterricht vornehmen kann, und gibt die kurzen Beschreibungen in einer die Bestrebungen der Neuzeit berücksichtigenden Weise. Eine kurze Naturgeschichte des Menschen wird daran geschlossen. Den Schluß des kleinen Heftes bilden einige Mitteilungen aus dem Gebiete der Physik. Daß der Text hier und da die Erklärung durch den Lehrer nötig macht, ist kein Fehler, da das Werkchen für Schulen bestimmt ist. Einige Stellen könnten aber mißverstanden werden; so hätte als Nahrung für die Gans Pflanzenstoffe vorangestellt werden sollen, da Schnecken, Körner und Insekten doch nicht als eigentliche Nahrung der Gans angesehen werden können. Auch ist es wohl ausgeschlossen, daß die Ringelnatter Vogelnester ausplündert. Die Blattlaus sondert den Honigtau aus dem After, nicht aus den Rückenröhren ab.

10. **L. Sturm**, Naturkunde. Ein Lern- und Wiederholungsbuch für Schüler. Naturgeschichte, nach Lebensgemeinschaften geordnet. Naturlehre. Auf Grund der Lehrpläne der k. Regierungen herausg. 4. verb. Aufl. Groß-Strehlitz 1906, A. Wilpert. 30 Pf.

Der naturgeschichtliche Teil nennt eine Anzahl von Naturkörpern, gruppiert nach Lebensgemeinschaften, beschreibt sie so kurz, daß der Schüler

kaum einen Nutzen davon haben kann. Dasselbe gilt von der Beschreibung des Menschen, der systematischen Übersicht der Naturkörper und den wenigen Sätzen aus der Physik, welche das Heftchen enthält. Das müssen sehr einfache Schulverhältnisse sein, welche mit einem solchen Heftchen ihr Auskommen finden können.

11. Dr. **Friedrich Dannemann**, Quellenbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften in Deutschland. 158 S. (Nr. 39 der „Deutsche Schulausgaben" von Dr. J. Ziehen.) Dresden 1906, L. Ehlermann. 1,20 M.

Der Verfasser, aufgefordert, für das Sammelwerk „Deutsche Schulausgaben" ein naturwissenschaftliches Quellenbuch zusammenzustellen, hat sich bei dem geringen Umfang eines Bändchens darauf beschränkt, seinen Beitrag aus der Geschichte der Naturwissenschaften in Deutschland zu nehmen, was er um so leichter konnte, als deutsche Forscher an allen wichtigen Phasen in der Geschichte dieser Wissenschaften vorwiegend beteiligt waren. Maßgebend für den Verfasser war sodann, in jedem Teile, trotz aller Kürze, etwas Abgerundetes zu geben. Er tat dies durch Fortlassung aller unwesentlichen und heute nicht mehr sachgemäßen Abschnitte der benutzten Quellen. Das Verständnis wird durch Anmerkungen und Literaturnachweise gefördert. Zu tieferm Eindringen empfiehlt der Verfasser seinen Grundriß einer Geschichte der Naturwissenschaften (Leipzig 1903, Engelmann).

Die Einleitung beginnt mit dem Worte eines hervorragenden akademischen Lehrers, welcher empfiehlt, bei jeder Wissenschaft auch ihre Geschichte zu studieren, da die Wege, welche die Forschung in den Wissenschaften genommen hat, sich meist decken mit dem noch jetzt geübten Verfahren, das man als das induktive bezeichnet. Auch ergibt sich aus der Kenntnis einer großen Persönlichkeit, aus dem geschichtlichen Hintergrund ein tieferes Verständnis für den geistigen Fortschritt. Die Anfänge der Wissenschaft in Deutschland beginnen mit der Zeit Karls des Großen. Wie bescheiden sie waren, zeigt ein Blick in die älteste, deutsch geschriebene Naturgeschichte Megenbergs, aus welcher hier 2 Abschnitte gegeben werden. Es folgt ein Abschnitt aus dem Hauptwerke von Kopernikus über die Kreisbewegungen der Himmelskörper, sowie von Kepler über die Astronomie des Mondes. Es folgen sodann noch weitere Abschnitte, im ganzen 30, von Guericke, Leibniz, Euler, Kant usf. bis in die neueste Zeit. Jeder Abschnitt belehrt über eine hervorragende Entdeckung aus der Naturwissenschaft.

Das Werkchen gewährt durch die passende Auswahl der mitgeteilten Abschnitte ein großes Interesse und läßt es bedauern, daß es nicht ausgedehnter sein konnte, wird daher manchen Leser veranlassen, zu dem Grundriß des Verfassers zu greifen, um weitere Belehrung zu empfangen, wohl auch eine oder die andere der Quellen selbst aufzusuchen.

12. **Joseph Rießen**, Am Meeresstrande. (Naturw. Jugend- und Volksbibliothek.) XXXVI Bändchen. 181 S. mit 23 Illustrationen. Regensburg 1906, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. Geb. 1,70 M.

In diesem durch wertvolle Bilder und schönen Druck gut ausgestatteten Bändchen der naturwissenschaftlichen Jugend- und Volksbibliothek haben wir zwar nicht ein unmittelbar für Unterrichtszwecke bestimmtes Werkchen vor uns, wohl aber ist es imstande, den trocknen Unterricht nach mancher Richtung hin zu ergänzen. Der Verfasser läßt uns eine kleine Reise durch Holland und die Nordseeküste bis Kiel machen, schildert uns dabei die Küsten mit ihren Mooren, Dünen und Dämmen, den Kanälen und der Schiffahrt, der Wirkung des Wassers bei Ebbe und Flut, bespricht die

Zerstörungen durch die Sturmflut und die Maßregeln der Bewohner, ihr Land zu schützen und neues Land dem Meere abzuringen, die Anlagen und Vorrichtungen zum Retten verunglückter Schiffer, die Produkte des Meeres an Pflanzen und Seetieren, deren Ertrag weit mehr bietet als der gleiche Raum von Ackerland usw. Daß dabei auch geschichtliche Erinnerungen geweckt werden, die Sitten der Anwohner, ihre Tracht und Bauten, ihre Beschäftigung und ihr Charakter zur Sprache kommen, sei nur nebenbei bemerkt. Jedenfalls ist die Lektüre des Werkchens sehr anregend und lehrreich, daher es für seinen Zweck gut empfohlen werden kann.

13. **Wilh. Bölsche**, Von Sonnen und Sonnenstäubchen. Kosmische Wanderungen. 9.—13. Tausend. Volksausgabe. 422 S. Berlin 1905, E. Bondi. 2,50 M.

Der Verfasser ist schon durch mehrere Schriften vorteilhaft bekannt, in welchen er die neuen Ansichten in der Naturwissenschaft weiteren Kreisen zugänglich macht. Auch die vorstehend genannte Schrift verfolgt dasselbe Ziel. Sie besteht aus 17 lose aneinandergereihten Abschnitten, deren jeder eine oder die andere Frage behandelt, deren Lösung den Blick in die Natur und ihre Gesetze in überzeugender Weise dem Leser vorführt und dabei zugleich die Entwicklung der Naturwissenschaften von frühern Zeiten an bis auf die Gegenwart beleuchtet. Den Anfang bildet eine Schilderung des gestirnten Himmels, dessen Unendlichkeit sich ergibt, wenn man erkennt, daß unsere Milchstraße nur als ein Sternnebel anzusehen ist, deren man bereits viele Tausend am Himmel beobachtet hat. Es folgt ein Blick auf die Entstehung der Erdoberfläche, der in lebensvoller Weise das Wirken geologischer Kräfte zeigt und namentlich Deutschlands Gegenwart und Vergangenheit vor unsern Augen sich entwickeln läßt. Sehr anregend sind „der Kampf um die Haut des Riesenfaultiers" und „das Auftreten des ersten Vogels" geschildert. In diesen und andern Abschnitten wird auch die Entwicklung des Systems in der Zoologie erklärt und die geographische Verbreitung der Tierwelt durch geologische Funde begreiflich gemacht. Ferner werden die Forschungen in der Tiefsee mit andern Erkenntnissen in Einklang gebracht. Es werden die Ursachen aufgesucht, welche zur Erklärung des Aussterbens mancher Tiergruppen angenommen werden können. Ebenso phantastisch wird über das „Leben im Weltraum" gesprochen, amüsant ist „die Küche der Urzeit" geschildert. Sehr bemerkenswert und zum Nachdenken geeignet ist der Abschnitt über das „Ende der Tierwelt". Auch die „Anfänge der Kultur bei den Tieren" und „die Affensprache" lassen einen tiefen Blick in das geistige Leben der Tierwelt tun. Was über das Schnabeltier gesagt ist, läßt, wie vieles andere, die Biologie der organischen Wesen erkennen. „Keplers Traum vom Mond" geht wieder auf das astronomische Gebiet über, „Der Krebs, der vom Himmel fällt" bietet ein Stück der Entwicklung unseres zoologischen Wissens; und so finden wir Blatt um Blatt die interessantesten Reflexionen, die uns das Leben in der Natur in der lebendigsten Weise vorführen und uns zeigen, daß die biologische Betrachtungsweise in der Naturkunde von der größten Bedeutung für die wahre Naturerkenntnis ist. Das Studium des Werkes kann daher nur die beste Anregung für den Leser bieten, weiter einzudringen in das Studium der Natur und zum bessern Verständnis derselben zu gelangen.

14. **Wilhelm Bölsche**, Naturgeheimnis. 1.—5. Tausend mit Buchornamenten von Anna Gramatyka. VIII und 311 S. Jena 1905, E. Diederichs.

In einer ähnlichen Weise wie das früher genannte Werk bietet auch das „Naturgeheimnis" eine anregende Lektüre. Unter den verschiedenen

Aufsätzen des Buches seien genannt: Die Größengesetze des Lebens; Geirfugls Anfang, Glanz und Ende; Die Mneme oder das Gedächtnis im Ei; Wenn die Berge erst wieder im Meere liegen; Radium; Ein Gespräch mit der Peterskuppel. In angenehmem Geplauder werden die verschiedensten Fragen der Naturkunde aufgeworfen und ihre Lösung gesucht, wobei die größten Denker und Forscher der Neuzeit zur Sprache kommen. Dabei werden die geschichtliche Entwicklung der Kultur und die Lehren der Bibel berührt. Wenn auch das Geheimnis nicht völlig geklärt wird, wird doch der Leser zum Nachdenken in ernster Weise angeregt.

15. **Karl Kollbach**, Aus der Alpenwelt. 154 S. mit 12 Illustrationen. (Naturwissenschaftl. Jugend- und Volksbibliothek. XXXIV Bändchen.) Regensburg 1906, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. 1,20 M.

Der Verfasser durchwandert mit poetischem Sinn die Alpen nach verschiedenen Richtungen und schildert das Gebirge und seine Umgebung in anschaulicher Weise. Er geht dabei ein auf die Entstehung des Gebirges in geologischem Sinne und verfolgt es in historischer Zeit, namentlich breitet er sich über die Gletschererscheinungen aus, wobei er bis zur Eiszeit zurückgeht, und untersucht dabei auch die Veränderungen in der Pflanzen- und Tierwelt seit der Tertiärzeit. Er wirft dann einen Blick auf die Verkehrsverhältnisse in der Gegenwart und vergleicht sie mit denen vor noch 200 Jahren und früher, bespricht die Bewohner und ihre Sitten, ihre Wohnungen in gedrängter Kürze. Eine Anzahl schöner ganzseitiger Bilder schmücken das lesenswerte Bändchen, das einen guten Begriff für die ganze Sammlung gewinnen läßt, von der es ein Teil ist. Die beigedruckten Titel der übrigen Bändchen der Sammlung lassen es wünschenswert erscheinen, wenn auch nicht alle, aber doch einen großen Teil derselben näher in Augenschein zu nehmen.

16. Dr. **L. Stein**, Die Anfänge der menschlichen Kultur, Einführung in die Soziologie. (Aus Natur und Geisteswelt.) II und 146 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Ein sehr anregend geschriebenes Werkchen, das die Entwicklung der Menschheit von dem ersten Auftreten des Menschen in der Diluvialzeit betrachtet und zeigt, wie der Mensch anfangs von seiner Umgebung, von den rohen Naturgewalten abhängig war und sich allmählich dazu erhoben hat, über die Natur zu herrschen. Es wird dabei die Entwicklung der Kultur in naturgemäßer Weise geschildert und unsere heutigen gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse in ihrem Entstehen erklärt und auf die weitere Fortentwicklung hingewiesen. Es erklärt sich aus dieser Darstellung so manches ganz natürlich, was außerhalb des hier gebotenen Zusammenhangs unklar und auffallend erscheint. Das Werkchen bietet daher dem Leser Einblick in manche Verhältnisse im Leben der Völker und wird deshalb vielfach lebhaftes Interesse gewähren.

IV. Naturgeschichte der drei Reiche.

1. **H. Schmidt**, Naturgeschichte für Volksschulen mit einfachen Schulverhältnissen. A. Mittelstufe, 1. und 2. Kursus. 56 S. mit 9 Tafeln Abbildungen. 1901. 1,50 M. B. Oberstufe, 1. Kurs. 88 S. mit zahlreichen Abbildungen im Text und einer Lehrprobe. 2. Kurs. 137 S. mit zahlreichen Abbildungen im Text und einem Anhang über Tierquälerei und Tierschutz. Bunzlau 1906, G. Kreuschmer. 1,50 M.

Der Verfasser hat sich mit den verschiedenen Ansichten, welche über den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Neuzeit geäußert

wurden, vertraut gemacht und sucht sie für die einfachsten Schulverhältnisse nutzbar zu machen. In der Hauptsache lehnt er dabei die Jungeschen Lebensgesetze, die Systematik, die Gruppen- und Landschaftsbilder usw. ab. Er will, ohne tendenziös zu werden, dem Schüler die Allmacht, Weisheit und Güte des Schöpfers zeigen, ihn zur Einsicht bringen, daß er selbst ein Teil der herrlichen Gottesnatur ist, mit und in ihr leben muß, und ihm dasjenige Maß von Kenntnissen vermitteln, das ihm die Nützlichkeit mancher Naturdinge zeigt und ihn vor Schaden durch andere bewahrt. Ohne auf Lebensgemeinschaften einzugehen, benützt er sie zur Anordnung des Stoffes. Auf die viel empfohlenen Exkursionen wird verzichtet, da die Landkinder ohnedies sich viel in der freien Natur befinden.

Auf der Mittelstufe betrachtet der Verfasser Pflanzen und Tiere des Gartens, des Ackerfeldes, von Haus und Hof, von der Wiese, dem Wald, aus Fluß und Teich. Die Objekte sind gut gewählt und sachgemäß beschrieben; am Schlusse jeder Gemeinschaft wird eine Schlußbetrachtung geboten. Verwandte Tiere werden gleichfalls genannt, und auf 7 Tafeln sind charakteristische Objekte und zum Teile in Umrißzeichnungen vorgeführt.

Die Oberstufe hält sich an dieselben Gemeinschaften, bringt jedoch die Naturkörper in natürlichen Gruppen. Die Beschreibungen sind mehr ausgeführt, bei der Betrachtung der Objekte werden die biologischen Momente hervorgehoben, der Zusammenhang der Naturkörper unter sich und zum Menschen gehörig berücksichtigt, der Schüler jederzeit in richtiger Weise zur Beobachtung der Natur angeleitet. Eine gute Übersicht des Lehrstoffes bietet das dem obern Kurs angehängte alphabetische Inhaltsverzeichnis, welches auch die Angabe der Lehrstufe (mit Seitenangabe) bezeichnet, auf welcher das Objekt betrachtet wird. Aus diesem Verzeichnis kann man auch erkennen, daß der Verfasser fremdländische Naturkörper ausschloß, sich also ganz auf das bescheidene Maß einfacher Verhältnisse beschränkte. Der Altenburgische Stoffverteilungsplan für die Schulen Niederschlesiens diente ihm dabei als Wegweiser. Die in der Oberstufe dem Text eingefügten Bilder zeigen meist wichtige Organe in einfacher guter Zeichnung. Das Werkchen darf daher als vollkommen entsprechend für seinen Zweck bezeichnet werden.

Anorganische Naturkörper sind nicht betrachtet, ebensowenig der menschliche Körper.

2. ** Odo Twiehausen**, (Dr. Theod. Krausbauer), Naturgeschichte B. Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 2 Abteilungen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften) für einfache Schulverhältnisse bearb. I. Teil. Botanik und Mineralogie. 2. verb. Aufl. XVI und 304 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 3 M.

Das vom Referenten bereits (49. Bd., S. 110) als tüchtige Arbeit bezeichnete Buch ist in der neuen Auflage an einigen Stellen durch Ausscheidung entbehrlicher Stoffe, an andern durch Umarbeitung verändert, hat aber im ganzen die frühere Gestalt beibehalten. Der Verfasser verteilt den Lehrstoff auf 3 Jahre. In jedem werden 2 Lebensgemeinschaften, einige ausländische Nutzpflanzen und einige Mineralstoffe vorgeführt. Bei der Besprechung eines Naturkörpers wird stets von der Beobachtung ausgegangen, dann wird der Körper untersucht und beschrieben, nicht nach bestimmter Schablone, sondern wie es bei jedem einzelnen Körper zur Weckung regen Interesses sich dem Lehrer als passend ergibt, dann werden nach bestimmten Gesichtspunkten Zusammenfassungen gegeben. So wird

das Aussehen des Objektes betrachtet, sein Leben beobachtet und seine Bedeutung in der Natur und für den Menschen ins Auge gefaßt. Angeschlossen werden manche Bemerkungen, Verwandte werden genannt und verglichen. Schließlich kommen Haupt-Zusammenfassungen und Rückblicke. Bei den Pflanzen wird stets auf die biologische Bedeutung einzelner Organe hingewiesen, bei den Mineralien werden chemische Versuche angeregt. Daß der Lehrstoff reichlich bemessen ist, gestattet beim Gebrauch eine Auswahl. Das Buch ist als guter Ratgeber für den Lehrer anzusehen, der seinen Unterricht nach den Lehren neuerer Methodik bilden will.

3. Schmeils Naturwissenschaftliches Unterrichtswerk. Tierkunde unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise der Tiere. Nach dem naturwissenschaftlichen Unterrichtswerke von Prof. Dr. O. **Schmeil** auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne bearb. von Prof. Dr. J. **Norrenberg**. Ausgabe für Realanstalten. Mit 9 mehrfarbigen und 3 einfarbigen Tafeln, sowie zahlreichen Textbildern nach Originalzeichnungen. I. Heft. Sexta. 32 S. 70 Pf. II. Heft. Quinta. 50 S. 1 M. III. Heft. Quarta. 80 S. 1,30 M. Leipzig 1907, E. Nägele.

In Sexta werden 8 Säugetiere und 6 Vögel (meist Haustiere) betrachtet. In Quinta folgt eine Einteilung über den menschlichen Körper, sodann 9 Säugetiere, 3 Vögel, 3 Reptilien, 1 Amphibium und 2 Fische. In Quarta wird mit einer Übersicht der Wirbeltiere begonnen, es werden sodann die Klassen und Ordnungen der Wirbeltiere kurz charakterisiert und die wichtigsten Arten derselben mehr oder weniger ausführlich besprochen.

Die Anlage der 3 Hefte ist ganz nach Schmeils Vorgehen durchgeführt. Die Auswahl der Objekte sowie die Beschreibungen sind der Unterrichtsstufe angepaßt und durch gute, Schmeils andern Werken entnommene Abbildungen unterstützt. Das Werkchen bedarf daher keiner weiteren Empfehlung.

4. J. **Baumanns** Naturgeschichte für Schule und Haus. 15. verb. Aufl. von Prof. Dr. H. Reichenbach. VII und 251 S. mit 264 Abbildungen. Frankfurt a. M. 1906, J. D. Sauerländer. Geb. 1,70 M.

Abermals (vgl. Jahresbericht 52. Bd., S. 137) hat das Werk eine neue Auflage erlebt. Dasselbe ist systematisch angelegt, paßt also zu jeder Methode des Unterrichts am besten und wurde in den verschiedenen Auflagen stets etwas dem Zeitgeiste gemäß geändert, obschon tiefgreifende Änderungen aus Rücksicht auf den Gebrauch älterer Auflagen vermieden wurden, namentlich sind viele neue Abbildungen dem Buche eingefügt worden, und unschöne Bilder wurden durch solche ersetzt, welche die Lebensweise der Tiere besser erkennen lassen. Wenn nun auch die Lebensweise der Organismen gelegentlich besprochen wird, so könnten doch die Beziehungen der Naturkörper zueinander etwas mehr betont werden, um das Buch völlig zeitgemäß zu erhalten. Bei den Mineralien könnte auch dem chemischen Verhalten mehr Aufmerksamkeit zugewendet werden; ihrer Entstehung und Verwitterung, der Bildung von Felsarten usw. wird nicht gedacht, nicht einmal der der Steinkohlen. Ebensowenig ist ein geologischer Abschnitt vorhanden.

5. Prof. Dr. **K. Haffack**, Leitfaden der Naturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Rohstofflehre für kommerzielle und gewerbliche Lehranstalten. 2. verb. Aufl. V und 246 S. mit 245 Abbildungen. Mit Erlaß des österr. Unterrichts-Ministeriums an Handelsschulen allgemein zugelassen. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3 K.

Die neue Auflage des vorzüglichen Leitfadens (vgl. Jahresbericht Bd. 53, S. 156, 163, 171 und Bd. 54, S. 182) ist an einigen Stellen

erweitert und ergänzt worden, andere minder wichtige Stellen wurden ausgelassen. Besonders sind eine große Anzahl von Bildern erneuert und andere hinzugefügt worden. Auch ist durch gelegentliche Einfügung biologischer Angaben der Text den Anforderungen der Zeit angepaßt worden.

6. **L. Busemann**, Naturgeschichte für Seminare mit besonderer Hervorhebung der Physiologie. 264 S. mit 259 Abbildungen. Breslau 1906, M. Woywod. Geb. 3 M.

Das hier genannte Werk soll den gesamten Unterrichtsstoff des Seminars in Naturbeschreibung enthalten, und zwar in einem der verfügbaren Zeit angepaßten Umfange. Es beginnt mit der Pflanzenkunde, von welcher es den physiologischen Teil recht gründlich vorführt. Es werden die Zellen und das Zellgewebe untersucht, die Assimilation, Ernährung, Atmung, das Wachstum, Fortpflanzung und Vermehrung, sowie Eigenbewegungen der Pflanzen vorgenommen, wobei stets auf beweisende Versuche und passende Abbildungen hingewiesen ist. Sodann wird der menschliche Körper nach seinen Organen und deren Funktionen betrachtet. Schließlich wird ein Abschnitt über Bau und Leben des Tierkörpers angefügt, welcher die Organe und ihre Wirksamkeit und den Aufbau des tierischen Körpers aus Zellen untersucht und schließlich über die Entstehung der Arten, über das Wesen der Deszendenztheorie, sowie über das Verhältnis zwischen Tier und Pflanze sich ausspricht. In allen Teilen des Buches wird in moderner Weise die Beschaffenheit der Organe mit ihren Funktionen in Beziehung gebracht.

Da über die Systematik der Pflanzen und Tiere, ihre geographische Verbreitung und geologische Entwicklung, über Mineralogie und Geologie usw. nichts im Buche enthalten ist, kann das Werk nur einen Teil des Lehrgebietes für das Seminar bilden, welcher noch zu ergänzen ist.

V. Anthropologie.

1. **K. Heinrich Vogel**, Anthropologie und Gesundheitslehre. Wiederholungsbuch für mehrklassige Volks- und Mädchenschulen bearb. 17. verb. und verm. Aufl. 48 S. mit 21 Abbildungen. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 25 Pf.

Das wiederholt als recht brauchbar genannte Werkchen zeigt durch das wiederholte Erscheinen, daß es allgemein anerkannt und vielfach gebraucht wird. Die neue Auflage ist ein unveränderter Abdruck der früheren.

2. **Richard Laukamm**, Unser Körper. Mit vergleichenden Ausblicken auf die Tierwelt und ausgewählten Kapiteln aus der Gesundheitslehre. 88 S. mit 1 Farbentafel. Meißen, Sächs. Schulbuchhandlung. Kart. 1,20 M.

Dieses Werkchen bildet eine sehr übersichtliche Darstellung der Organe des menschlichen Körpers und seiner Funktionen, kann daher als Hilfsmittel bei häuslicher Wiederholung des in der Schule nach Modellen und Wandtafeln gewonnenen Unterrichtsstoffes sehr empfohlen werden. Der Pflege der Organe und ihren Erkrankungen ist besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Ganz eigenartig sind die Ausblicke in die Tierwelt, indem bei jedem Organsysteme die Entwicklungsgeschichte von den niedersten Tieren an durch die verschiedenen Kreise und Klassen verfolgt wird. Das Werkchen kann daher besonders nach einem eingehenden Unterricht in der Tierkunde das Interesse des Schülers erwecken und kann deshalb gut empfohlen werden.

3. **P. Müller** und **J. A. Völker**, Der menschliche Körper. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler bearb. 3. durchgesehene Aufl. 24 S. mit 15 Illustrationen. Gießen 1906, E. Roth. 20 Pf.

Eine recht gute Beschreibung des menschlichen Körpers und der Funktionen seiner Organe, welches auch in recht passender Weise die Gesundheitspflege angibt. Wird in einfachen Verhältnissen gute Dienste leisten.

4. **E. Rebmann**, Der menschliche Körper, sein Bau und seine Tätigkeiten, und Gesundheitslehre von Dr. med. H. Seiler. 4. verb. Aufl. 153 S. mit 13 Abbildungen und 1 Tafel. (Samml. Göschen). Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das vom Referenten bei seinem ersten Erscheinen besprochene Werkchen (Jahresbericht Bd. 44, S. 114) ist als Schulbuch gedacht, das bloß die Resultate des Unterrichts enthält und sich an die Präparate anlehnt, welche der Lehrer erklärend vorführt. Die beigegebenen Textbilder erinnern an die vorgezeigten Objekte. Der Text bildet ein recht gelungenes Bild der Organe unseres Körpers und ihrer Tätigkeit. Neu ist in dieser Auflage die Gesundheitslehre (S. 104—151), welche in ganz zeitgemäßer Weise die Verhältnisse untersucht, unter denen wir leben, die günstigen Bedingungen für unser Wohlsein feststellt, die Ursachen der Krankheiten aufsucht und die Wege angibt, die Gesundheit wieder zu erlangen. Soweit dies auf dem geringen Raume möglich ist, entspricht das Werkchen recht wohl den Anforderungen, die man an ein für den Schulunterricht bestimmtes Buch stellen kann.

5. **L. Burgerstein**, Schulhygiene. (Aus Natur und Geisteswelt.) VIII und 138 S. mit einem Bildnisse und 33 Figuren im Text. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser, der schon seit Jahren sich mit dem Studium der Schulhygiene beschäftigte und auch bereits ein größeres Handbuch über den Gegenstand (Jena, Fischer, 2. Aufl. 1902) im Verein mit Dr. Netolitzky verfaßte, hat hier für das größere Publikum eine kurze Darlegung verfaßt, welche sehr anregend geschrieben ist und daher sich recht wohl eignet, die Wichtigkeit der Schulhygiene weiteren Kreisen klar zu machen. Er berücksichtigt dabei nicht nur die Gesundheit der Schüler, sondern auch die des Lehrers und die Wichtigkeit des Schularztes. Bei dem in neuerer Zeit immer mehr sich dem Gegenstande zuwendenden Interesse ist es gewiß wichtig, den Lehrstand und durch ihm das Haus auf Burgersteins Werkchen aufmerksam zu machen.

6. **Marie Lischnewska**, Die geschlechtliche Belehrung des Kindes. Zur Geschichte und Methodik des Gedankens. (Separatabdruck aus „Mutterschutz", Zeitschrift der Reform der sexuellen Ethik, 1. Jahrg. Heft 4/5). 2. Aufl. 36 S. Frankfurt a. M. 1906, J. D. Sauerländer. 50 Pf.

Der Gedanke, die Kinder durch Belehrung über die geschlechtlichen Verhältnisse aufzuklären, um den Mißbrauch des Körpers und die traurigen Folgen ungeordneter Befriedigung des Geschlechtstriebes zu verhüten, hat schon vor mehr als 100 Jahren die Pädagogen beschäftigt. In neuerer Zeit ist die Frage durch die Enthüllung der Nachtseiten unseres Kulturlebens und namentlich auch durch die Frauenbewegung wieder in den Vordergrund gerückt. Das hier genannte Schriftchen schildert die Bedeutung dieser Frage in ernster Weise und gibt auch einen Versuch, dieselbe zu lösen, indem der Lehrer, ausgehend von den sexuellen Verhältnissen bei den Pflanzen, übergehe auf die Verhältnisse bei niederen Tieren und endlich bei höheren Tieren, sowie beim Menschen. Es wäre wichtig, wenn

die Lehrerwelt sich ernstlich mit dieser Frage beschäftige und sie zu einem gedeihlichen Abschlusse brächte. Viel Unglück für einzelne und das Menschengeschlecht im Ganzen könnte dadurch verhütet werden.

7. **Der Alkoholismus**, seine Wirkungen und seine Bekämpfung. Herausgeg. vom Zentralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus in Berlin. (Aus Natur und Geisteswelt.) I. Band. 124 S. II. Band. 128 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. je 1,25 M.

Der Alkoholismus ist neben Tuberkulose und Syphilis die verbreitetste und gefährlichste Krankheit. Es erscheint daher von besonderer Bedeutung, gegen den Alkohol, der oft fälschlich für ein Nahrungsmittel von Bedeutung gehalten wird, zu Felde zu ziehen. Zahlreiche Vereine haben sich zum Ziele gesetzt, gegen seinen Genuß zu wirken. So auch der „Zentralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus" in Berlin. Dieser, an welchen sich bereits viele andere Vereine anschlossen, veranstaltete zu dem Zwecke öffentliche Vorträge und gibt in den hier genannten beiden Bändchen eingehende Belehrung über die Wirkungen des Alkohols auf alle Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft durch eine Anzahl von Ärzten u. a. hervorragenden Männern der Wissenschaft. Er wendet sich besonders auch an die Lehrerwelt und hofft durch sie auf das Haus und maßgebende Personen wirken zu können, um die schädlichen Folgen des Alkoholismus an einzelnen und der Menschheit im allgemeinen allmählich vermindern und endloses durch ihn veranlaßtes Unglück vermeiden zu können. Die beiden Bändchen verdienen allgemeine Beachtung.

8. Dr. **Matti Helenius** und Frau **Alli Trygg-Helenius**, Helsingfors, **Gegen den Alkohol**. 58 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 80 Pf.

Das vorliegende Werkchen ist in Schweden und in Finnland bereits in je 20000 Exemplaren im Umlauf und eine russische Übersetzung in Vorbereitung. Es soll damit der Versuch gemacht werden, die Jugend schon im Schulunterricht über die Natur und die schädlichen Wirkungen des Alkohols, d. h. der geistigen Getränke zu belehren und vor ihren nachteiligen Folgen zu schützen.

Die Entstehung und Herstellung des Alkohols und einige seiner Eigenschaften, welche seine Wirkung als Gift erkennen lassen, werden besprochen, der sehr geringe Wert der geistigen Getränke als Nahrungsmittel hervorgehoben und dabei der hohe Preis derselben gegenüber wirklichen Nahrungsmitteln betont. Sodann wird die Wirkung des Alkoholgenusses auf die Verdauungsorgane, auf die Leber, das Herz, die Nerven und Sinnesorgane, sowie auf die Muskeltätigkeit untersucht und als Tatsache mitgeteilt, daß auf zahlreichen Seeschiffen, namentlich auch bei Fahrten in die Polarmeere, alkoholische Getränke nicht mitgenommen werden, da ihr Genuß die Temperatur des Körpers sowie die Verdauungstätigkeit und damit auch die Energie und den Unternehmungsgeist ungünstig beeinflussen. Nicht minder werden in tropischen Gegenden die geistigen Getränke möglichst gemieden. Hierauf werden Untersuchungen mitgeteilt, welche den schädlichen Einfluß des Alkoholgenusses auf die körperliche und geistige Tätigkeit beweisen, und statistisch nachgewiesen, welchen Einfluß derselbe auf die Sterblichkeit dadurch ausübt, daß der Körper für ansteckende Krankheiten weit empfänglicher wird und der Kranke leichter denselben unterliegt; endlich wird gezeigt, wie zahlreiche Verbrechen auf den Alkoholgenuß in irgend einer Form zurückzuführen sind. Das Schriftchen verdient weitere Verbreitung.

VI. Zoologie.

1. Prof. Dr. **W. Oels**, Der Mensch und das Tierreich. Eine Naturkunde für Schule und Haus. XV und 470 S. mit 523 z. T. farbigen Abbildungen im Text und auf 27 Tafeln und mit 9 besonderen farbigen Tafeln. Braunschweig 1907, F. Vieweg & Sohn. 6 M.

Das vorzüglich und prächtig ausgestattete Werk erscheint hier von neuem in unveränderter Form. Da es an dieser Stelle schon eingehend gewürdigt wurde, verweisen wir auf unsere frühere Anzeige und wiederholen nur, daß es sich nicht nur als Lehrbuch in Schulen eignet, sondern auch für den häuslichen Gebrauch neben einem andern Schulbuch sehr wohl empfohlen werden kann, indem es eine wertvolle Ergänzung kleinerer Lehrbücher zu bilden geeignet ist, besonders da die Abbildungen die Tiere in bezeichnender Weise mit ihrer Umgebung, zum Teil mit ihren Entwicklungszuständen, und vielfach auch wichtige Einzelheiten in besonderen Bildern darstellen. Besonders ist auch das nähere Eingehen auf den menschlichen Organismus und die Berücksichtigung der geographischen Verbreitung der Tiere hervorzuheben. Der reiferen Jugend kann es besonders als anregendes Geschenk in die Hand gegeben werden.

2. Prof. Dr. **O. Schmeil**, Naturgeschichte des Tierreiches. Unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Leben bearb. Für die unteren Klassen der österr. Mittelschulen und verwandten Lehranstalten bearb. von Eduard Scholz, Prof. im VII. Bezirk in Wien. 245 S. mit zahlreichen Abbildungen nach Originalzeichnungen, 10 ganzseitigen Bildern und 10 farbigen Tafeln. Mit Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht allgemein zugelassen. Wien 1906, Manz'sche Hofbuchh. Geb. 3 K 25 h.

Ebenso wie die Botanik ist nun auch die Zoologie Schmeils den unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen in Österreich zugänglich gemacht worden. Das Werk hat alle Vorzüge der Schmeilschen Lehrbücher. Ist doch schon die äußere Ausstattung mit zahlreichen vorzüglichen Bildern im Text und schönen farbigen Tafeln dieselbe, die schon äußerlich für das Lehrbuch einnimmt, und der Text lehnt sich im ganzen bezüglich der Methode und Ausführung vollständig an das Original. Die Anordnung ist systematisch in absteigender Folge. Belehrungen über den menschlichen Organismus sind ausgelassen; ebenso die kurzen Charakteristiken, welche Schmeil den Klassen und Ordnungen der Tiere vorausschickt. Die Klasse der Säugetiere wird durch die eingehende Beschreibung der Hauskatze eingeleitet. Bei den Vögeln findet sich eine Vorbetrachtung, wodurch an einem Raubvogel, an Taube und Huhn der Unterschied dieser Gruppe von den Säugetieren und die Eignung für das Luftleben gekennzeichnet wird. Bei der Auswahl der Objekte wurde entsprechend den etwas verschiedenen Verhältnissen und dem Lehrplane gemäß vorgegangen, so daß u. a. die Insekten in größerem Maße berücksichtigt wurden. Ihnen sind auch 6 farbige Tafeln gewidmet. Dabei sind die Beschreibungen, weil für die unteren Klassen bestimmt, einfacher gehalten worden. Am Schlusse ist eine kurze Übersicht des Tierreiches angefügt worden.

Es ist freudigst zu begrüßen, daß die Schmeilsche Naturgeschichte des Tierreiches in dieser Weise nun auch den österreichischen Mittelschulen zugänglich gemacht worden ist.

3. **Pokornys** Tierkunde für die unteren Klassen der Mittelschulen. Ausgabe B nach biologischen Gesichtspunkten bearb. von Dr. R. Latzel, k. k. Gymnasialdir. 28. verb. Aufl. 224 S. mit 92 farbigen Tierbildern auf 32 Tafeln, 286 Textabbildungen und 1 Erdkarte. Wien 1906, F. Tempsky. Geb. 3 K 60 h.

Auch die neue Auflage (vgl. Jahresbericht Bd. 55, S. 167) zeigt wieder wesentliche Fortschritte, indem der Verfasser die neuen Anschauungen bei Betrachtung der Naturkörper mehr und mehr zur Geltung brachte. Unter anderm ist die Einleitung in dem Buche dadurch erweitert, daß nicht nur die Katze als typisches Wirbeltier zuerst beschrieben wurde, sondern nach ihr auch die Taube und damit die Klasse der Vögel betrachtet und die Vergleichung der Säugetiere und Vögel durchgeführt wurde. Auf sie folgen dann die 7 Stämme des Tierreiches in absteigender Folge mit mehr oder weniger ausführlichen Beschreibungen der wichtigsten Arten. Am Schlusse folgt eine kurze Charakteristik der Stämme und Klassen des Tierreichs. Besonders ist noch die vorzügliche Ausstattung des Werkes anzuerkennen. Die farbigen Tafeln, welche früher fast nur Vögel und Schmetterlinge zur Anschauung brachten, sind noch beträchtlich vermehrt, so daß nun auch eine Anzahl von Säugetieren in farbigen Bildern zu sehen sind, wobei auch die Färbung meist gut getroffen ist. Die Textbilder sind ebenfalls zu einem großen Teil durch neue Abbildungen ersetzt, in welchen die Lebensweise der Tiere zur Anschauung gebracht ist. Da der Preis des Bandes trotz der vermehrten Bildertafeln etwas erniedrigt ist, wird Pokornys Tierkunde in der neuen Bearbeitung als eines der verwendbarsten Hilfsmittel beim Unterricht den Kreis seiner Freunde gewiß noch erweitert sehen.

4. Prof. Dr. **Kurt Lampert**, Das Tierreich. 1. Säugetiere. 184 S. mit 17 Abbildungen. (Sammlung Göschen 282.) Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Eine kurze, übersichtliche Darstellung der Klasse der Säugetiere in absteigend systematischer Folge. Sie beginnt mit einem Abschnitt über den Bau der Säugetiere im allgemeinen, gibt eine Charakterisierung der Ordnungen und Familien und nennt wichtige Gattungen und Arten, von denen viele auch beschrieben werden. Gelegentlich eingestreute Mitteilungen bieten einen tiefen Einblick in das Leben der Tierwelt. Namentlich lassen auch Bemerkungen über Abstammung der Haustiere und die geographische Verbreitung der lebenden Säugetiere, über den Zusammenhang der Organe mit der Lebensweise u. a. den Leser mit neuen Anschauungen und Forschungen bekannt werden.

5. Dr. **Kurt Floericke**, Deutsches Vogelbuch. Lief. 1. (S. 1—32) nebst Taf. 7 und 8. Erscheint in 10—11 Lieferungen à 80 Pf. Stuttgart, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde.

Dieses Werk soll dem Land- und Forstwirte, dem Jäger und Vogelliebhaber, sowie dem Lehrer und der reiferen Jugend, sowie jedem Naturfreunde alles Wichtige und Wissenswerte aus der Vogelwelt mitteilen; es soll zugleich ein Nachschlagebuch für den Fachmann werden. Der Verfasser begründet sein Erscheinen damit, daß anerkannt gute Lehrbücher zu umfangreich und teuer sind, während billige Werke vor einer fachmännischen Prüfung nicht bestehen können. Auf eigene Erfahrungen (seit 17 Jahren) gestützt, schildert er das Leben der Vögel in möglichst frischer Darstellung; wissenschaftliche Abschnitte werden in kleinerem Druck gegeben. Ein vorausgeschickter allgemeiner Teil läßt spätere Wieder-

holungen vermeiden; aus gleichem Grunde werden stets naheſtehende Arten vereinigt. Jeder Gruppenbeſprechung vorausgeſchickt wird die Erzählung eines kleinen perſönlichen Erlebniſſes, um das Intereſſe des Leſers zu wecken.

Der durch ſchöne Bilder (je 2 Tafeln mit je 4 Bildern in Farbendruck) unterſtützte Text iſt recht lebendig geſchrieben, doch läßt ſich aus einer Lieferung kaum ein Schluß auf das Ganze ſchließen, ſo daß bei dem Erſcheinen der übrigen Hefte auf das Werk zurückgekommen werden muß.

6. Prof. Dr. **Ferd. Schaar**, Naturgeſchichte für Mädchenlyceen. A. Tierkunde. 2. Aufl. (behördlich approbiert). Wien 1905, F. Deuticke. Für die 1. Klaſſe 77 S. mit 94 Abbildungen. Geb. 1 K 60 h.; — für die 2. Klaſſe 102 S. mit 126 Abbildungen. Geb. 2 K 30 h.

Dieſer, dem Lehrplan der Mädchenlyzeen angepaßte Leitfaden betrachtet im 1. Heft die Säugetiere, im 2. Heft die übrigen Wirbeltiere. Er iſt mit zahlreichen guten Abbildungen verſehen und der Text dient bei der häuslichen Wiederholung durch die Schülerinnen als gute Stütze. Er iſt gegenüber der früheren Auflage etwas gekürzt, mitunter nicht zum Vorteile des Buches.

7. **P. Müller** und **J. A. Völker's** Tierkunde. Ein Wiederholungsbuch für die Hand des Schülers. 3. verm. und verb. Aufl. 114 S. mit 88 Abbildungen. Gießen, E. Roth. 40 Pf.

Das bereits als recht brauchbare Werkchen (vgl. Jahresbericht 47. Bd., S. 111) iſt in der neuen Auflage etwas erweitert. Der ſyſtematiſch geordnete Text zerfällt in 13 Abſchnitte, bei den höheren Tieren ſind es Klaſſen, bei den niederen Tierkreiſe. Die wichtigſten Repräſentanten aller Gruppen ſind ſehr eingehend betrachtet, und dabei werden oft ſorgfältig die Beziehungen der Organe zu ihren Zwecken unterſucht, die Lebensweiſe gut geſchildert, bei einigen Gruppen ſind auch allgemeine Abſchnitte über den Körperbau vorangeſtellt. Eine Überſicht gibt nur das ſyſtematiſche Inhaltsverzeichnis. Ein alphabetiſches Regiſter fehlt. Da das Werkchen neuere Forſchungen berückſichtigt und vielfach erweitert wurde, auch manche gute Bilder enthält, hat es noch an Verwendbarkeit gewonnen.

Aufgefallen iſt dem Referenten nur, daß dem Seehund auch Pflanzennahrung zugeſchrieben wird, die mit dem Zahnbau doch ſchwer zu vereinbaren iſt; ſodann die unrichtige Deutung der Rückenröhren bei der Blattlaus. Auch dürfte bei der Reblaus wohl auch das Hauptmittel zum Schutze dagegen angedeutet ſein, daß man unſere Rebſorten auf eine Unterlage von amerikaniſchen Reben pfropft.

8. Dr. **Th. Zell**, Streifzüge durch die Tierwelt. 96 S. Stuttgart, Kosmos, Geſellſchaft der Naturfreunde. 1 M.

Der Verfaſſer gibt hier ſeine Beobachtungen aus der Tierwelt, beſonders der Säugetiere, welche manche Erſcheinungen in einem ganz andern Lichte erſcheinen laſſen, als man ſie meiſt zu betrachten gewöhnt iſt. Die Mitteilungen des Verfaſſers ſind ſehr wohl geeignet, manches aus der Biologie der Tiere in anderer Weiſe zu erklären, als man gewöhnlich annimmt. Es iſt daher ſehr intereſſant, dieſe Mitteilungen zu leſen, und jeder Leſer, der ſich für die Lehren der Biologie intereſſiert, wird mit Vergnügen die Beobachtungen des Verfaſſers kennen lernen und dadurch in vielen Fällen Klarheit über ihm bisher unerklärte Erſcheinungen gewinnen, wenigſtens aber zum Nachdenken darüber angeregt werden.

9. **Friedrich Junge**, weil. Rektor, Naturgeschichte. III. Die Urwesen. Eine Einführung in das Leben auf kleinstem Raume. IX und 70 S. mit 26 Abbildungen im Text und 1 Porträt. Kiel 1905, Lipsius & Tischer. 1,20 M.

Angeregt durch die Entdeckungen Haberlandts, wonach viele Tätigkeiten der Pflanzen auf Nerventätigkeit der jungen Pflanzenteile beruhen, wonach für die Idee der einheitlichen Entwicklung des organischen Lebens die ihm bis jetzt noch fehlende Stütze aus dem Bereich der Tatsachen geliefert würde, wendete Junge seine Aufmerksamkeit den Lebewesen zu, die auf der Grenze zwischen Tier und Pflanze stehen, und welchen zur Verrichtung aller Lebenstätigkeiten nur eine einzige Zelle zur Verfügung steht. Wenn hier die Grundzüge der Lebensäußerungen des Protoplasma erkannt sind, könnten von ihnen aus Streiflichter auf die höher stehenden Organismen bis zum Menschen geworfen werden.

Aus diesem und andern Gründen hielt Junge es an der Zeit, den Urwesen in der Schule größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es erscheint das um so mehr berechtigt, als ja die Mittel, so kleine Objekte in Vergrößerung sichtbar zu werden, mehr und mehr in den Schulen sich einbürgern und ihre Betrachtung auf der Oberstufe vor der des Menschen gedacht ist.

Das Bändchen betrachtet zuerst eine Anzahl der einfachsten Lebewesen, wie das Wechseltierchen, die Lohblüte, die weißen Blutkörperchen, verschiedene Infusorien u. a., gibt dann eine allgemeine Übersicht über ihre Bestandteile, Formen, Bewegung, Ernährung usw., ihre Abhängigkeit von physikalischen und chemischen Bedingungen, gegenseitige Beziehungen, er schildert also das Leben der kleinsten Wesen in einer sehr ansprechenden und gemeinverständlichen Form. Für den Lehrer gibt der Verfasser überdies an, wie er Versuche in verschiedener Richtung anstellen kann, wie er die Lebenserscheinungen der kleinsten Wesen zu Vergleichungen mit höheren Formen benutzen und so den Unterricht in jeder Hinsicht nutzbringend machen kann. Das Werkchen bietet daher dem Lehrer ein wertvolles Mittel, sich selbst zu belehren und seinen Unterricht in jeder Richtung bildend zu gestalten.

Ein Anhang an dem Bändchen ist geschrieben von dem Sohne des Verfassers, da dieser kurz nach Vollendung desselben starb. Wer die Bedeutung kennt, welche Friedrich Junge durch Veröffentlichung seines „Dorfteich" für die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts hat, wird sein frühes Hinscheiden bedauern und mit Interesse lesen, was der Sohn über das Leben und die Persönlichkeit seines Vaters mitteilt.

10. **Franz Neureuter**, Wanderungen der Tiere. 168 S. mit 15 Illustrationen. (Naturwissenschaftliche Jugend- und Volksbibliothek. 31. Bändchen.) Regensburg 1906, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. Geb. 1,70 M.

Während man gewöhnlich nur bei den Vögeln von ihren Wanderungen spricht und sie danach in Zug-, Strich- und Standvögel einteilt, zeigt der Verfasser hier, daß das Wandern der Tiere auch bei vielen andern Tierklassen stattfindet, daß davon vielfach ihre geographische Verbreitung abhängt und sich sogar die Formen verschiedener Länder dadurch allmählich verändern können. Er zeigt, daß diese Wanderungen nicht nur durch Einflüsse des Klima und der Jahreszeiten und durch Nahrungsmangel oder Überfluß veranlaßt werden, daß auch die Art der Vermehrung viele Tiere zur Fortpflanzungszeit zum Wechsel ihres Aufenthaltes bringen, daß lästige Tiere die Wanderung anderer Tiere hervorbringen, endlich daß viele Tiere durch andere Tiere verschleppt werden, und daß endlich auch der

Menſch vielfach Veranlaſſung dazu gibt. Nicht nur das Wandern der Tiere in hiſtoriſcher Zeit wird unterſucht, ſelbſt in vorhiſtoriſcher Zeit, in früheren geologiſchen Erdperioden ſind ſolche Wanderungen zu verfolgen. Es gibt daher das vorliegende Werkchen ein überſichtliches Bild über einen Teil des Tierlebens, das in ſolcher Verallgemeinerung ein hohes Intereſſe gewährt, indem der Verfaſſer für weitere Kreiſe ein anſchauliches Bild darüber bietet.

11. **R. Handmann**, S. J., Aus der kleinen Welt. (Naturwiſſenſchaftliche Jugend- und Volksbibliothek.) IV. Mikroskopiſche Bilder aus der höher organiſierten Tierwelt. 251 S. mit 123 Illuſtrationen und 4 Tafeln. Ebendaſ. Geb. 3 M.

In dieſen Bildern will der Verfaſſer den Leſer mit dem wunderbaren Bau der Kleinweſen ſowohl wie der bis ins kleinſte unterſuchten Organe der größeren Tiere bekannt machen, da ſolche mikroſkopiſche Objekte im Unterricht meiſt nicht in ſolcher Ausführlichkeit betrachtet werden, und ſie doch ſo geeignet ſind, die Wunder der Natur in rechtem Lichte zu zeigen. Er nimmt dabei auch Darſtellungen aus dem menſchlichen Körper auf, obſchon er durchaus nicht, wie manche Naturforſcher meinen, mit dem Tiere auf gleicher Stufe ſteht. Im Gegenteil, er will dadurch manche materialiſtiſche Fehlſchlüſſe aufdecken und falſche Anſichten berichtigen. Wenn der Verfaſſer ſich damit begnügt hätte, die Wunder der Natur bis ins kleinſte zu beweiſen, ſo hätte er damit einen großen Erfolg erreicht. Da er aber vielfach ſich bemüht, auch religiöſe Ideen in ſeine Betrachtungen einzuflechten, überſchreitet er das Ziel der Naturforſchung und begibt ſich auf ein Gebiet, welches nicht zu dieſer gehört. Das Werkchen wird daher viele Leſer, auch wenn ſie die Religion an ihrer Stelle hochachten, an dieſer Stelle durch ſolche Betrachtungen abſtoßen. Der Verfaſſer mag ſich dadurch bei ſeinen Obern wohl ein Verdienſt erwerben, das Werkchen ſelbſt erhält dadurch einen polemiſchen Charakter und wird daher kaum den beabſichtigten Zweck erreichen.

12. Dr. **K. Escherich**, Privatdozent, Die Ameiſe, Schilderung ihrer Lebensweiſe. XX und 232 S. mit 68 in den Text gedruckten Abbildungen. Braunſchweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 7 M.

Seit A. Forels grundlegendes Werk über die ſchweizeriſchen Ameiſen geſchrieben, hat das Intereſſe an dieſen Tieren ſo zugenommen, daß eine Reihe namhafter Biologen der verſchiedenſten Richtungen heute zuſammen arbeiten, um die Kräfte aufzudecken, welche ſo viele Tauſend Einzelweſen zu geſelligem Verbande und zu harmoniſchem Zuſammenarbeiten geführt haben. Daher häufen ſich von Jahr zu Jahr die Beobachtungen und Entdeckungen, teils andere erweiternd, teils frühere Anſchauungen umſtoßend oder verbeſſernd. Es war daher wohl ein Bedürfnis, für Fernerſtehende eine Darſtellung zu verfaſſen, welche dem heutigen Stande des Wiſſens entſpricht, und dieſe zu liefern war der Verfaſſer mehr als ein anderer berufen, da er ſich ſeit Jahrzehnten mit dem Studium der Ameiſen befaßte, ja zu dieſem Zwecke Reiſen nach Afrika unternahm und dadurch ſelbſttätig an der Erforſchung dieſer Inſekten mitwirkte, und es iſt gewiß anzunehmen, daß der Verſuch des Verfaſſers, der Ameiſenkunde neue Freunde zuzuführen, in Erfüllung gehen werde.

In der Einleitung berührt der Verfaſſer kurz die Syſtematik, die geographiſche Verbreitung, das Staatenleben, die Unterſuchungsmethoden und nennt die wichtigſten Förderer dieſes Zweiges der Inſektenkunde.

Im 1. Kapitel werden Morphologie und Anatomie untersucht, das 2. Kapitel befaßt sich mit dem Polymorphismus, der Eigenschaft einer Art, sich in verschiedene Formen zu spalten, einer Eigenschaft, die bei den Ameisen mehr als bei irgend einem andern Insekt ausgeprägt ist, so daß es bei den meisten Arten nicht nur neben Männchen und Weibchen die Arbeiter gibt, sondern bei einzelnen Arten mehrere Formen von Männchen und noch mehr verschiedene Formen der Weibchen, sowie zahlreiche Formen von Arbeitern, die sich durch Größe, Ausbildung des Kopfes, der Fühler usw. unterscheiden und mitunter als Soldaten bezeichnet werden; ja sogar Zwitterbildungen kommen vor. Höchst interessant sind die folgenden Kapitel über die Fortpflanzung und den Nestbau, mehr noch, wenn möglich, die Ernährung und verschiedene Lebensgewohnheiten, sowie die Beziehungen der Ameisengesellschaften zueinander und zu andern sozialen Insekten. Endlich werden auch die Beziehungen der Ameisen zu andern nicht sozialen Insekten und zu den Pflanzen betrachtet. Im Schlußkapitel wird die Psychologie der Ameisen betrachtet. Während einzelne, wie Büchner, Brehm, Marschall u. a., den Ameisen geradezu menschlichen Verstand zusprechen, wollen andere, wie Bethe, nur blinde Reflexe sehen. Der Verfasser nennt sie Wesen, die mit psychischen Qualitäten reichlich ausgestattet sind, bei welchen man Gedächtnis, Assoziation von Sinnesbildern, Wahrnehmungen, Benutzung von individuellen (sinnlichen) Erfahrungen und somit deutliche, wenn auch geringe, individuelle plastische Anpassungen nachweisen kann.

Reich ist das Verzeichnis der vom Verfasser angeführten Arbeiten über die Ameisen. Für Freunde der Insektenkunde folgt noch ein Anhang über die in Deutschland einheimischen Ameisen.

13. **H. Schmitz**, S. J., Das Leben der Ameisen und ihrer Gäste. 189 S. mit 47 Illustrationen. (Naturwissenschaftliche Jugend- und Volksbibliothek. 35. Bändchen.) Regensburg 1906, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. Geb. 1,70 M.

Das Interesse, welches man infolge der vielfachen neueren Beobachtungen über die Lebensweise der Ameisen, dieser Gruppe der Hautflügler, entgegenbringt, hat auch den Verfasser dieses Bändchens der naturwissenschaftlichen Jugend- und Volksbibliothek zu Mitteilungen veranlaßt, welche teils auf eigenen Beobachtungen, teils auf denen zahlreicher anderer Forscher sich stützen. Er schildert im Eingang seiner Arbeit das Anlegen eines künstlichen Ameisennestes, eines sog. Formicariums, in welchem der Freund biologischer Forschungen die Lebensweise der Tierchen ungestört durch lange Zeit beobachten kann, und geht dann näher ein auf die genaue Schilderung der Lebensweise von 8 Ameisenarten aus Deutschland, worauf noch kleinere Mitteilungen über einige andere Arten unserer Gegenden folgen. Dabei wird zugleich die Lebensweise zahlreicher Inwohner der Ameisennester aus andern Gruppen der Gliederfüßer besprochen. Besonders werden eine Anzahl Käfer genannt, das Verhalten zu den Blattläusen untersucht, das Vorkommen einiger an den Ameisen schmarotzenden Milben u. a. Der Verfasser wendet sich sodann dagegen, daß bei den Ameisen alle Handlungen durch den Instinkt veranlaßt würden, daß man also keinen Verstand bei ihnen anzunehmen habe, und beweist dies durch die Kritik ihrer Handlungsweise in vielen Fällen. Andrerseits findet er, daß das Leben der Ameisen in jedem Falle dartue, daß sich in demselben ein Zeugnis finde für das Dasein einer schöpferischen Intelligenz, welche ihre Zwecke und Absichten im Leben der Einzelwesen verkörpere.

14. Dr. **Friedrich Knauer**, Die Ameisen. 156 S. mit 61 Figuren im Text. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Wenn auch die Ameisen seit je durch ihr Zusammenleben in großen Staaten die Aufmerksamkeit von Laien und Forschern erregten, so ist doch erst seit etwa 50 Jahren das allseitige Interesse an dieser Tiergruppe rege geworden, als man zahlreiche neue Arten in fremden Ländern entdeckte, welche durch ihre merkwürdige Lebensweise die heimischen bedeutend übertreffen, und man durch genaue Untersuchungen die weit mehr als 3000 Arten gruppieren und unterscheiden lernte. Wenn nun auch vieles darüber bereits in Zeitschriften schon veröffentlicht wurde, so findet der Verfasser, daß doch in die naturgeschichtlichen Lehr- und Lesebücher darüber nur wenig aufgenommen ist, und er will durch seine Arbeit einem weitern Leserkreise ein Bild von der „heutigen Naturgeschichte der Ameisen" geben. In der Einleitung gibt der Verfasser einen Überblick über Körperbau und Lebensweise einer Anzahl von Familien dieser Tiergruppe. In einem andern Kapitel wird die Vielgestaltigkeit der Tiere eines Staates besprochen, indem zu den männlichen und weiblichen Tieren noch Arbeiter und Soldaten, und diese oft in verschiedenen Formen, sich zeigen. Darauf schildert der Verfasser die Bautätigkeit der Ameisen, gibt an, wie man die Arbeiten in künstlichen Nestern beobachten kann, ergeht sich über die Brutpflege und die Ökonomie der Ameisen. Dabei kommt die merkwürdige Lebenstätigkeit der Tiere zur Sprache und die Symbiose, sowohl mit andern Ameisen, als mit andern Insekten und Pflanzen. Endlich wird Nutzen und Schaden der Ameisen abgewogen und ihr Sinnesleben untersucht.

Das Werkchen des durch andere wissenschaftliche und populäre Arbeiten bekannten Verfassers verdient die Aufmerksamkeit weiterer Kreise und wird auch in den meisten Partien des Textes als allgemein verständlich bezeichnet werden können.

VII. Botanik.

1. Dr. **Richard von Wettstein**, Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen. 3. veränd. und verm. Aufl. 236 S. mit 3 Farbendrucktafeln und 205 Textabbildungen. Wien 1907, F. Tempsky. 3 K 20 h.

Die neue Auflage des vorzüglichen Leitfadens für österreichische Gymnasien und Realschulen ist vor allem dadurch erweitert, daß den ökologischen Verhältnissen noch mehr als früher Rechnung getragen wurde. Außerdem hat der Verfasser die im Text eingefügten Abbildungen um eine beträchtliche Anzahl vermehrt. In der Nomenklatur der Phanerogamen sind wie früher die Namen der Schulflora von Fritsch angenommen, die in der 2. Auflage in Klammer beigefügten älteren Namen sind weggelassen worden. Das ist eigentlich zu bedauern, da dieselben doch noch häufig gebraucht werden. Mehr noch wie früher läßt sich der Leitfaden als eines der besten Hilfsmittel für den Unterricht bezeichnen, um so mehr, als darin manche neuern Beobachtungen aus der Pflanzenwelt und ihre Beziehungen zur Tierwelt zur Sprache kommen, so u. a. in dem Abschnitt über Schutzeinrichtungen der Pflanzen.

2. Dr. **Albert Voigt**, Realschuloberl., Lehrbuch der Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Schulen, sowie für die erste selbständige Fortbildung der in den Anfangsgründen der Pflanzenkunde geschulten Jugend. I. Teil. Die höheren Pflanzen im allgemeinen oder die Pflanze, ihre Werkzeuge nach Beruf und Herkunft und ihre Lebensgeschichte. VII und 225 S. Hannover 1906, Hahn'sche Buchh. Geb. 1,80 M.

Wie schon oben mitgeteilt wurde, hat der Verfasser über die Beschaffenheit eines Lehrbuches der Botanik eigene Ansichten, und nach

diesen hat er ein Lehrbuch verfaßt, welches durch einen 2. Teil vervollständigt werden soll, und das dazu bestimmt ist, durch die 6 Schuljahre hindurch verwendet zu werden, in welchem der botanische Unterricht an Oberrealschulen erteilt wird. Da schon der 1. Teil dieses Buches, welcher die allgemeine Botanik enthält, durch übersichtliche Darstellung und sorgfältiges Eingehen auf neuere Anschauungen, namentlich auch in bezug auf Biologie, sich vorteilhaft vorstellt, kann man mit Recht auf den noch folgenden 2. Teil neugierig sein.

3. Prof. Dr. O. **Schmeil**, Naturgeschichte des Pflanzenreiches. Unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Bau und Leben bearb. — Für die unteren Klassen der österr. Mittelschulen und erweiterten Anstalten bearb. von Prof. Eduard Scholz. 220 S. mit 30 farbigen Tafeln und zahlreichen Abbildungen nach der Natur. Mit Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht allgemein zugelassen. Wien 1906, Manz'sche Hofbuchhandlung. Geb. 3 K 50 h.

Wie für die obern Klassen, hat Professor Scholz nun auch für die untern Klassen der österreichischen Mittelschulen das Schmeilsche Werk zugänglich gemacht. Für die untern Klassen bestimmt, mußte die Darstellung einfacher gehalten werden, für österreichische Verhältnisse waren manche andere Pflanzen in den Vordergrund zu stellen, namentlich solche, deren Blütezeit in das Schuljahr und nicht erst in die Ferienmonate fällt. Dem Lehrplane gemäß entfielen die Charakteristiken der Pflanzengruppen, und nur am Schlusse wurden solche in wenig Worten der systematischen Übersicht des Pflanzenreiches eingefügt, ebenso am Schlusse ein kurzer Abschnitt über Bau und Leben der einzelnen Pflanzenteile beigegeben. Die wissenschaftlichen Namen sind im Texte nicht angeführt, da die Schüler der Realschule und selbst die der untern Klassen an Gymnasien sie nicht verstehen; nur im Inhaltsverzeichnis sind sie zu etwaigem Gebrauche beigesetzt. Wenn auch die Anordnung systematisch ist, so kann doch der Unterricht mit irgend einer der häufigen Frühlingspflanzen begonnen werden, da solche Pflanzen, mit denen man meist den Unterricht beginnt, ausführlicher beschrieben sind und bei ihnen die vorkommenden Kunstausdrücke erklärt wurden, wobei mehrfach etwas eingehender vorgegangen wurde. Auf solche Erklärungen wurde gelegentlich wieder verwiesen, wie sie auch am Schlusse übersichtlich zusammengestellt und durch Abbildungen erklärt wurden.

Das Werkchen wird wesentlich zur Hebung des botanischen Unterrichts in Österreich beitragen, ist auch bereits an zahlreichen Schulen daselbst eingeführt.

4. Dr. **W. Migula**, Prof., Pflanzenbiologie. (Sammlung Göschen.) 2. verb. Aufl. 119 S. mit 50 Abbildungen. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das im 53. Bande des Jahresberichts eingehend besprochene und bestens zur Lektüre für weitere Kreise, besonders auch für reifere Schüler, empfohlene Werkchen ist in der neuen Auflage im wesentlichen gleich geblieben, so daß wir uns diesmal mit der abermaligen Empfehlung desselben begnügen können.

5. O. **Kohlmeyer**, Allgemeine Pflanzenkunde nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten. Handbuch für Schüler von Lehrerbildungs- und höheren Unterrichtsanstalten sowie für Lehrer zur Vorbereitung auf den Unterricht und für Prüfungen herausgegeben. 267 S. mit 274 Abbildungen. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 3 M.

Wie für die Tierkunde (vgl. Jahresbericht 58. Bd., S. 178) hat der Verfasser nun auch für die Pflanzenkunde den Versuch gemacht, den Unter-

richt auf dem Boden der praktischen Arbeit des Schülers aufzubauen, um hierdurch die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zu wecken, ein größeres Interesse und tiefergehende Erfolge zu erzielen. Er hat in diesem Sinne die allgemeine Pflanzenkunde bearbeitet. Inhaltlich soll nichts anderes geboten werden, als was andere Lehrbücher, die auf den neuesten Forschungsergebnissen fußen, auch schon bringen. Was aber sonst der praktisch geschulte Lehrer an Veranschaulichungsmitteln selbst herstellte, soll der Hand des Schülers zugewiesen werden. Dieser soll lernen, die einfachsten und notwendigsten Arbeiten selbsttätig zu machen, das Gesehene richtig zu zeichnen und dadurch zu selbständigen Arbeiten zu kommen.

Das Buch ist ganz im fortschrittlichen Sinne unserer Zeit gehalten, führt den Schüler in entsprechender Weise zur Betrachtung der Natur und der darin sich abspielenden Vorgänge, und leitet ihn in recht zweckmäßiger Form zur Betrachtung mit dem Mikroskop und mit dem Auge an, so daß selbst der Lehrer sich manchen Rat aus dem Buche holen kann. Der Text ist durch eine große Zahl von guten Abbildungen unterstützt, welche den im Literaturnachweis genannten Werken (besonders von Sachs) entnommen sind.

Der Inhalt zerfällt in 1. Die Lehre vom innern Bau der Pflanzen; 2. Die Betrachtung der Hauptorgane des Pflanzenkörpers; 3. Die Lehre von den Lebenserscheinungen der Pflanzen. Hierbei kommen Ernährung, Atmung, Wachstum, Bewegungen, Vermehrung und Fortpflanzung, sowie Krankheitserscheinungen zur Sprache. Etwas kurz ist die geographische Verbreitung der Pflanzen geworden. Hier hätte auch auf den Unterschied der polaren und der Hochgebirgspflanzen hingewiesen werden sollen, der zum Teil in dem Fehlen und dem Vorhandensein von Insekten beruht. Auch über die geschichtliche Entfaltung des Pflanzenreiches hätte wohl mehr gesagt werden können. Zuletzt werden aus der Systematik das System von Linné und das von Braun in seiner ursprünglichen Gestalt und mit der Verbesserung von Engler übersichtlich gegeben.

Wichtig für den Leser ist auch das Verzeichnis des Pflanzenmaterials, das für die einfachsten histologischen und physiologischen Untersuchungen des Schülers in Frage kommen kann, und ein vollständiges alphabetisches Verzeichnis, das für die Orientierung im Buche sehr wertvoll ist.

6. **Paul Sämrich**, Auf dem Felde. Bilder aus der Pflanzenwelt III. Band. II. Teil. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwendung und der Geschichte der Pflanzen bearb. XIII und 426 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 4 M.

Im Anschlusse an den II. Band, dessen 1. Teil vor 2 Jahren vom Referenten angezeigt wurde (Jahresbericht 57. Bd., S. 241), erscheint hier eine Ergänzung desselben, welche nebst einigen Ackerunkräutern, unsere verbreitetsten Feldpflanzen, mit Ausnahme unserer 4 Getreidearten behandelt. Hier sollen besonders die Veränderungen besprochen werden, welche die Pflanzen durch die Kultur erfahren haben. Dabei zeigt der Verfasser, wie die Natur denselben Pflanzenteilen oft verschiedenartige Aufgaben gibt und andererseits dieselben Aufgaben verschiedenartigen Pflanzenteilen anweist.

Die vom Verfasser ausgewählten Pflanzen unserer Felder werden eingehend betrachtet und dabei vor allem werden auch die biologischen Verhältnisse ins Auge gefaßt, so daß der Leser einen sehr guten Blick in das Leben der Pflanzen, ja der organischen Welt überhaupt durch das Studium des Buches zu tun imstande ist. Dabei werden die Beziehungen

zum Menschen ausführlich beachtet, es wird die volkswirtschaftliche Bedeutung der Pflanzen untersucht und der Einfluß auf den Handel und die Industrie angegeben. Daß dabei auch die Geschichte des Anbaues verschiedener Pflanzen zur Sprache kommt, ist wohl selbstverständlich. An die bei uns gebauten Pflanzen fügt der Verfasser auch eine Anzahl von ausländischen Nutzpflanzen, in der Weise, daß er sie dort anreiht, wo die Verwendung ihrer Produkte eine ähnliche ist. Mehrfach wird auf die Verwendung in der Industrie näher eingegangen.

Der Text wird durch einige einfache, aber recht belehrende Bilder unterstützt, deren etwas störende Numerierung vom Verfasser im Vorworte durch ein Versehen der Klischeefabrik erklärt wird. Sie sind nach guten Werken hergestellt.

Das Buch ist nicht als Leitfaden gedacht, wird aber als methodisch geordnete Stoffsammlung dem Lehrer gute Dienste bei der Vorbereitung für den Unterricht in obern Klassen leisten. Auch als Lesebuch im Hause darf man es wohl empfehlen, da besonders auch die eingestreuten Gedichte, Erzählungen u. a. Mitteilungen den Text beleben und die zusammenfassenden Rückblicke in gelungener Weise, namentlich in Hinsicht auf biologische Angaben, das Verständnis klar machen.

Wenn es gestattet ist, auf eines hinzuweisen, was Referent in dem Buche suchte, so ist es der Einfluß der Stickstoffbakterien bei den Hülsenfrüchten. Da der Verfasser sich so eingehend mit den verschiedensten biologischen Verhältnissen beschäftigt, auch von der Tätigkeit der Wurzel im Boden eingehend spricht und die Gründüngung durch Klee, Lupine usw. erwähnt, hätte man erwartet, daß auch die Wurzelbakterien in die Betrachtung einbezogen worden wären.

7. **P. Müller** und **J. A. Völker**, **Pflanzenkunde.** Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler bearb. 3. verm. und verb. Aufl. nach der neuen Rechtschreibung. 110 S. mit 125 Illustrationen. Gießen, E. Roth. 50 Pf.

Das von uns nach dem ersten Erscheinen angezeigte Werkchen (vgl. Jahresbericht 47. Bd., S. 116) tritt in stark veränderter Form auf, so daß verschiedene Auflagen nebeneinander kaum verwendet werden können. Dies wäre um so schwieriger, als die Abschnitte in ihrem Umfang und ihrer Überschrift verändert sind und kein alphabetisches Register beim Auffinden eines Objektes hilft. Freilich ist die neue Auflage weit brauchbarer als die erste. Sie enthält weit mehr Pflanzen als früher (95 Abschnitte statt 75); die Pflanzen sind viel eingehender besprochen und die biologischen Verhältnisse viel gründlicher behandelt, so daß das Werkchen sehr an Brauchbarkeit gewonnen hat. Abgesehen von der willkürlichen Anordnung des Inhalts, teils nach der Zeit, teils nach Standorten, kann die „Pflanzenkunde" bestens empfohlen werden, indem die Gewächse in einer der Neuzeit entsprechenden Weise geschildert sind, durch Besprechung einer großen Anzahl verbreiteter Pflanzen der Lehrer beim Unterricht hinreichende Auswahl hat und auch der kurze Abschnitt über Bau und Leben der Pflanzen dem Pflanzenleben im ganzen genügende Berücksichtigung zuwendet.

Über den 93. Abschnitt: „Lebensgemeinschaft zwischen Pflanze und Tier" muß man sagen, daß die mitgeteilte Beobachtung vom Schutze einer Pappelallee durch Ameisen zwar recht hübsch sich liest, aber nicht vollkommen sicher erwiesen ist, ja von manchen Beobachtern bezweifelt wird.

8. Dr. **B. Blüß**, Unsere Getreidearten und Feldblumen, Bestimmung und Beschreibung unserer Getreidepflanzen mit Übersicht und Beschreibung der wichtigern Futtergewächse, Feld- und Wiesenblumen. 3. verm. und verb. Aufl. VII und 220 S. mit 244 Bildern. Freiburg i. B. 1906, Herder'sche Verlagsh. Geb. 2,40 M.

Das vom Referenten bereits zweimal (Bd. 44, S. 126 und Bd. 50, S. 117) als vorzügliches Hilfsmittel für angehende Botaniker empfohlene Werkchen ist in der neuen Auflage etwas erweitert worden, indem auch wichtige Gemüsepflanzen und auf dem Felde kultivierte Kräuter genannt sind. Die Zahl der Bilder wurde vermehrt und durch Hinweise auf die andern ähnlichen Bändchen des Verfassers manche Andeutung verständlich gemacht.

9. Dr. phil. **E. Dennert**, Biologische Notizen. Ein Hilfsbuch für botanische Selbstbeobachtungen auf Spaziergängeu und Exkursionen. 186 S. Leipzig 1906, K. G. Th. Scheffer. Geb. 1,80 M.

„Unsere heutige Botanik steht im Zeichen der Biologie," sagt der Verfasser im Vorwort. Durch die Erkenntnis der Lebensbeziehungen der Pflanzen haben auch die Morphologie sowie die Systematik an Interesse gewonnen, der Schulunterricht ist anregender geworden. Immerhin gibt es aber noch viel Lehrer, welche der neueren Betrachtungsweise der Naturkörper nicht zu folgen vermögen und — wenn auch zahlreiche Bücher bereits in dieselbe einzuführen geeignet sind — so versucht der Verfasser mit seinem Schriftchen dem Lehrer ein kurzes passendes Hilfsmittel zu bieten, das dem noch weniger geübten Lehrer an die Hand gehen soll, ihn bei seinem Unterricht zu leiten, ein Hilfsbuch, das auch andern Freunden der Botanik Aufschluß über biologische Verhältnisse bieten könne. Das Bändchen, das in geeignetem Format und solidem Einband leicht auf Exkursionen mitgenommen werden kann, gibt in alphabetischer Ordnung für mehr als 400 Gattungen und Arten Hinweise auf den Bau der Gewächse und dessen Bedeutung in kurzen Schlagworten, so daß der Leser sich leicht bei der Betrachtung der Pflanzen die nötigen Daten hervorsuchen kann. Diese Daten werden gegeben, so wie sie den derzeitigen Anschauungen entsprechen, wenn es auch — wie der Verfasser zugibt — bei der Neuheit der Sache vielleicht nicht in allen Fällen als völlig sicher gelten kann. In einzelnen Fällen hätten wieder die Angaben sich noch vermehren lassen. Immerhin läßt sich aber das Werkchen als anregendes Hilfsmittel für solche Freunde der Botanik empfehlen, die sich mit der biologischen Methode bekannt machen wollen, und kann auch dem Lehrer in dieser Richtung vielfach Winke geben, die er bei seinem Unterricht verwenden kann. Einige leere Blätter sind beigeheftet für gelegentliche Notizen beim Gebrauche.

10. Prof. Dr. **W. Migula**, Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen. 2. verb. Aufl. (Sammlung Göschen). 139 S. mit 50 Textabbildungen. Leipzig 1906, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das bereits nach der ersten Auflage als sehr passend für die Einführung des Lesers in das Leben der Pflanzenwelt genannte Bändchen (Jahresbericht 55. Bd., S. 180) ist vom Verfasser durch manche, auf neueren Betrachtungen gestützte Erweiterungen ergänzt worden, so ist u. a. die Aufnahme des Luftstickstoffes durch Bakterien angedeutet worden, und der Abschnitt über Bildung der Eiweißstoffe ist bedeutend erweitert. Für manche Leser wird die Angabe größerer Werke über den Gegenstand willkommen sein.

11. **E. Küster**, Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen. 120 S. mit 38 Abbildungen im Text. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Nach einem im Winter 1906 für Lehrer und Lehrerinnen abgehaltenen Hochschulkurs hat der Verfasser in etwas erweiterter Form unsere gegenwärtigen Kenntnisse über die Vermehrung und die Sexualität der Pflanzen in kurzer Darstellung zum Verständnis für ein größeres Publikum dargelegt. Diesem wird das Wesen dieser interessanten Vorgänge in leichtfaßlicher Form geschildert und die verschiedenen Arten derselben vorgeführt, so daß — wenn auch dem Fachmann damit nichts Neues geboten wird — doch der gebildete Leser einen ausreichenden Einblick über die im Titelblatt berührte Frage gewinnt. Besonders anregend sind auch die historischen Mitteilungen über die allseitig sich entwickelnde Erkenntnis über die Frage der sexuellen Vermehrung, und der Leser, der tiefer in diese Erkenntnisse einzudringen wünscht, wird durch mehrfach eingestreute Literaturnachweise in den Stand gesetzt, verschiedene Fragen weiter zu studieren. Das Werkchen entspricht daher ganz wohl seinem Zwecke als Teil der Sammlung, der es beigesellt ist.

12. **L. Hofinger**, Kampf ums Dasein im Pflanzenreich. 123 S. mit 74 Illustrationen. (Naturwissenschaftliche Jugend- und Volksbibliothek, 33. Bändchen.) Regensburg 1906, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. Geb. 1,70 M.

„Leben heißt kämpfen," sagt der Verfasser in der Einleitung. So wie die Menschen seit den ältesten Zeiten sich befehdeten und Krieg führten, so tun es die Tiere, hauptsächlich aus dem Selbsterhaltungstrieb, und auch die Pflanzen beteiligen sich an dem Kampfe ums Dasein. Sie haben dreierlei Feinde: 1. Menschen und Tiere; 2. die leblose Natur (Wind, Schnee, Regen, Hitze und Kälte usw. und 3. andere Pflanzen. Der Verfasser führt uns nun zu der Pflanzenwelt und zeigt uns, welche Kämpfe die Pflanzen zu bestehen haben und welche Waffen und Schutzmittel die Natur ihnen zu ihrer Selbstverteidigung gegeben hat. Er spricht dabei nicht von den Pflanzen ferner Länder, sondern betrachtet nur die Pflanzenwelt unserer Gegenden, so daß der Leser in den Stand gesetzt ist, einen tieferen Blick in die geheimnisvolle Werkstätte der Natur zu tun.

Das erste Kapitel betrachtet die Schutzwaffen und Schutzmittel gegenüber den Tieren. Es nennt als solche Gifte, ätherische Öle, Milchsäfte, Raphiden, Kieselsäure, Absperrung durch Wasser, Wasserbehälter an den Pflanzen, Klebstoffe, Haare, Borsten, Brennhaare, Stacheln, Gestalt der Blumenkronen, welche das Eindringen gewisser Insekten hindern, endlich Mimikry, Symbiose und Regenerationsfähigkeit. In ähnlich ausführlicher Weise untersucht der Verfasser, wie die Pflanzen sich dem Lichte zuwenden, ja selbst Licht sammeln, andrerseits sich gegen das Übermaß von Licht schützen, den Schutz gegen Wärme und Kälte, sowie andere klimatische Verhältnisse, endlich auch gegen den Platzmangel usw.

Das Werkchen bietet also eine anregende Zusammenstellung der Schutzmittel der Pflanzen, und damit eine recht gute Belehrung über diesen Zweig der Biologie, ist daher recht wohl geeignet, in weitern Kreisen Kenntnis davon zu verbreiten. Die guten Bilder sind bekannten Werken entnommen, auf welche gelegentlich hingewiesen wird.

13. **L. Busemann**, Pflanzenphysiologie für Seminare und zur Vorbereitung für die 2. Lehrerprüfung. 2. verb. und verm. Aufl. 128 S. mit 88 Abbildungen. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,70 M.

Das bereits im 54. Bd. des Jahresberichts (S. 193) empfohlene Werkchen erscheint hier in einer neuen, etwas erweiterten Auflage. —

Dieselbe ist auch an vielen Stellen in bezug auf die Darstellung verbessert, so besonders die Kapitel: Verwendung der Stärke im Pflanzenkörper, Verhältnis zwischen Tier und Pflanze und geographische Verbreitung der Pflanzen.

Nur der Satz, daß die Wurzel von ihrem Inhalte nach außen nichts abgebe (S. 74), ist geblieben, obschon an derselben Seite unten angeführt ist, die Wurzel sondere eine scharfe Säure (Salzsäure?) aus. Doch ist es wohl nicht Salzsäure, sondern eine organische Säure.

Im übrigen läßt sich das Werkchen nach wie vor als eine gute und leichtfaßlich geschriebene Darstellung des Gegenstandes empfehlen.

14. Dr. **Walther Oels**, Pflanzenphysiologische Versuche für die Schule zusammengestellt. 2. verb. und verm. Aufl. XIV und 117 S. mit 87 Abbildungen im Text. Braunschweig 1907, Fr. Vieweg & Sohn. 4 M.

Beim Erscheinen der 1. Auflage hat Referent schon (Jahresbericht 1906, S. 132) auf dieses Werkchen aufmerksam gemacht, da es sehr geeignet ist, weitere Kreise mit dem Anstellen pflanzenphysiologischer Versuche vertraut zu machen, besonders aber den Lehrer dabei zu unterstützen und reifere Schüler dazu anzuleiten. Die neue Auflage hat, entsprechend den Fortschritten der Wissenschaft, eine vollständige Umarbeitung und Erweiterung um die Hälfte seines Umfanges erfahren. Manche Abschnitte sind fast ganz erneuert, so die Kulturen mit organischen Nahrungsstoffen (§ 3), Bedeutung der Transpiration (§ 26), Atmung und Stoffwechsel (§§ 39 bis 49), die allgemeinen Bemerkungen über den Einfluß der Temperatur (§ 64) und die Bewegungserscheinungen (§§ 60 und 83 bis 94). Daß die Fortpflanzungserscheinungen nicht ausführlicher behandelt werden, ist wohl zu bedauern, doch fürchtete der Verfasser dadurch den Charakter des Buches zu ändern, indem dasselbe die Systematik in allzugroßem Umfange hätte aufnehmen müssen.

Die Verwendbarkeit des Buches hat dadurch sehr gewonnen, daß sämtliche Paragraphen und Versuche mit Überschriften versehen wurden, sowie daß ein Verzeichnis der erwähnten Pflanzen und ein ausführliches Register beigegeben wurden. Als Quellen macht der Verfasser namhaft: Detmer, kleines pflanzenphysiologisches Praktikum und eine Programmarbeit von Hellmuth Müller (Landsberg a. W. 1890). Das Werkchen darf abermals bestens empfohlen werden.

15. Dr. **H. Francé**, Das Liebesleben der Pflanzen. 84 S. mit Abbildungen von F. Hollenberg, R. Öffinger u. a., und 3 Farbendrucktafeln von F. Bergen und H. Planck. Stuttgart, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. 1 M.

Der Verfasser gibt hier eine Übersicht über die verschiedenen Verhältnisse, unter welchen die Befruchtung der Pflanzen stattfindet. Er geht von den Windblütlern aus, geht dann auf die Insektenblütler über, wobei er das Anlocken der Insekten durch Farbenpracht und Gerüche schildert, die Schutzmittel gegen unberufene Blütenbesucher beschreibt und schließlich auch die Umstände in Betracht zieht, welche eine Selbstbefruchtung möglich machen. Er zeigt dabei, oft in angenehm poetischer Form, mitunter aber auch in lüstern geiler Weise, wie die Naturkörper, hier Pflanzen und Tiere, sich gegenseitig Dienste leisten, um den Zweck, die Befruchtung der Pflanze, zu erreichen. Er findet in Pflanzen und Tieren eine unbewußte Intelligenz, durch die das Leben sich erhält, eine Urkraft der Natur, die den Mechanismus, die physikalischen Energien zur höheren Einheit leitet.

Am Schlusse des anregenden Werkchens nennt der Verfasser eine

Reihe von Fachschriften, in denen man Näheres über die von ihm nur kurz ausgeführten Verhältnisse finden kann.

16. **E. Voges**, Der Obstbau. 138 S. mit 13 Abbildungen im Text. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Wenngleich man bereits verschiedene Schriften über den Obstbau findet, so ist es doch ein guter Gedanke, eine solche Schrift in der für einen weiten Leserkreis bestimmten Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen zu veröffentlichen. Diese Schrift geht nach einer kurzen Geschichte des Obstbaues ein auf das Leben des Obstbaumes, seine Zucht, die Verbreitung in Garten und Feld, die Pflege und den Schutz der Bäume, und bespricht schließlich die große volkswirtschaftliche Bedeutung des Obstbaues. Es wird auch ein Blick auf die wissenschaftliche Obstkunde geworfen. Das Buch gibt dem Leser die besten Belehrungen für die Zucht verschiedener Obstarten und darf insbesondere auch dem Lehrer empfohlen werden, namentlich dem Lehrer auf dem Lande, der nicht nur in einem Garten am Schulhause Gelegenheit haben dürfte, in seiner freien Zeit dem lohnenden Obstbau seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, sondern auch durch Belehrung des Volkes imstande ist, das Interesse dafür in weitere Kreise zu verbreiten. Die angegebenen statistischen Angaben belehren darüber, in welch erfolgreicher Weise bereits in manchen Ländern der Obstbau betrieben wird und welche Vorteile das Land und seine Bewohner von einem intensiven Betriebe des Obstbaues gewinnen kann.

17. **Karl Gußmann**, Das Obstbüchlein. Ein Schulbuch für ältere Volksschüler. Ein Volksbuch für den Landmann jeden Alters; neu bearbeitet, 16. bis 52. Tausend. 48 S. mit 12 Abbildungen. Frankfurt a. O. 1906, Trowitzsch & Sohn. 30 Pf.

In populärer Weise belehrt der Verfasser den Schüler und den Landmann über den Wert der Obstzucht, die er ihm durch Zahlen beweist. Er belehrt sodann über die Veredelung, darüber, wo, was, wie und wann er pflanzen soll, über die Pflege des Baumes, seine Krankheiten und deren Heilung, die Schädlinge und die Mittel dagegen. Der Text ist durch gute Abbildungen unterstützt und gut geeignet, den Landmann in der Obstkultur zu fördern. Der Lehrer auf dem Lande und in kleinen Städten sollte das Werkchen deshalb möglichst zu verbreiten suchen.

18. **J. M. Dolter**, Kleiner Katechismus über die Obstbaumzucht für die Volksschule. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 4. Aufl. Würzburg, F. X. Bucher. 16 S. 15 Pf.

In Frage und Antwort, sehr faßlich, wird hier über die bei der Obstbaumzucht wichtigsten Punkte unterrichtet, über die Saat, das Versetzen der Wildlinge, das Veredeln und die spätere Pflege. Der Schüler, der durch das Wort des Lehrers näher unterwiesen wird, hat in dem Heftchen ein Mittel, sich auch später wieder an das Gelernte zu erinnern.

19. Prof. Dr. **W. Migula**, Exkursionsflora von Deutschland zum Bestimmen der häufigeren in Deutschland wildwachsenden Pflanzen. (Sammlung Göschen.)

I. Band. Pteritophyten, Coniferen und Monocotyledonen. 163 S. mit 50 Figuren.

II. Band. Dicotyledonen. 185 S. mit 50 Figuren. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Diese Flora schließt neben den in Anlagen und Gärten gepflanzten Gewächsen auch alle seltenen Arten aus, um das Büchlein handlicher zu

gestalten und das Mitnehmen bei Ausflügen bequemer zu machen, aber auch dem Anfänger das Bestimmen verbreiteter und wichtiger Pflanzen zu erleichtern. Es beginnt mit einem Schlüssel nach dem Linnéschen System, ebenfalls eine Erleichterung für Anfänger, und gibt aus demselben Grunde eine Anzahl von Abbildungen typischer Formen. Für weiterstrebende Freunde der Botanik empfiehlt der Verfasser die Flora von Garcke und Thomé, welche letztere auch für Österreich und die Schweiz verwendbar ist. Das 1. Bändchen läßt 533 Arten bestimmen, das 2. 818 Arten, das Werkchen wird daher immerhin in vielen Fällen eine Bestimmung möglich machen.

VIII. Mineralogie.

1. Dr. **Fr. Rüdorff**, Grundriß der Mineralogie und Geologie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 8. umgearb. Aufl. von Prof. Dr. Arthur Krause. 124 S. mit zahlreichen Holzschnitten und einer geologischen Übersichtskarte von Mitteleuropa. Berlin 1906, H. W. Müller. 1,50 M.

Das als vorzüglich anerkannte Buch ist in dieser Auflage mannigfach verändert, indem unwesentliche Dinge ausgelassen und andere Mitteilungen aufgenommen sind, welche in der Neuzeit größere Wichtigkeit haben. Namentlich ist der geologische Teil beträchtlich erweitert. Während früher nur die Petrographie Aufnahme gefunden hatte, ist nun auch die Bildung der Erdoberfläche in ausgedehntester Weise betrachtet worden; zuerst die vulkanischen Erscheinungen und darauf die Wirkungen des Wassers (des Eises) und der Luft, sowie die der Tier- und Pflanzenwelt. Es werden auch die geologischen Formationen mit ihren Organismen kurz vorgeführt und eine geologische Übersichtskarte von Mitteleuropa beigegeben.

Diese Erweiterung wird von vielen Freunden des Buches mit Beifall begrüßt werden, ja sie dürfte in einer neuen Auflage noch etwas ausgedehnt werden, indem ja z. B. das Auftreten des Menschen im Diluvium nur ganz kurz berührt wird.

Eine andere Veränderung betrifft die Behandlung der Kristallographie, bei welcher jetzt die Symmetrieverhältnisse zur Grundlage der Betrachtung gewählt sind und die Achsen erst in zweiter Linie bei Aufstellung der Kristallsysteme berücksichtigt wurden. Sehr wertvoll sind die zahlreichen und guten Abbildungen, welche dem Texte beigegeben sind, Bilder zur Erklärung geologischer Vorgänge, Abbildungen von den Organismen der verschiedenen geologischen Perioden und einige Kärtchen, besonders eine in Farbendruck ausgeführte geologische Karte von Mitteleuropa.

2. Dr. **J. Lorscheid**, Kurzer Grundriß der Mineralogie, neu bearb. von H. Brockhausen. 27 S. mit 64 Figuren im Text. Freiburg i. B. 1906, Herder'sche Verlagsh. 60 Pf.

Dieses Heftchen ist ursprünglich als Zugabe zum Lehrbuch der anorganischen Chemie von Lorscheid erschienen und bietet besonders eine Übersicht der Kristallsysteme und bespricht kurz die morphologischen, die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien, und zählt sodann nach der Einteilung von Leunis-Senft eine Reihe von Mineralien auf. Bezüglich der Beschreibungen wurde auf das genannte Lehrbuch der Chemie verwiesen. Die neue Bearbeitung ordnet die Mineralien nach chemischen Grundsätzen in 6 Gruppen und geht etwas näher auf kurze Beschreibungen der wichtigsten Mineralien ein, so daß es gelegentlich als Grundlage für den mineralogischen Unterricht verwendet werden könnte, namentlich als Ergänzung zu Lorscheids Lehrbuch der Chemie.

3. Dr. **Heinrich Baumhauer**, Kurzes Lehrbuch der Mineralogie mit einem Abriß der Petrographie, zum Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. 3. Aufl. VIII und 224 S. mit 191 in den Text gedruckten Holzschnitten. Ebendas. 2,80 M.

Auch diese Auflage (vgl. Jahresbericht 49. Bd., S. 127) hat einige Verbesserungen aufzuweisen. Bei der Kristallographie wurde die Ableitung der verschiedenen Kristallklassen auf Grund der sog. Symmetrie-Elemente kurz beigefügt. Der chemische Abschnitt wurde gekürzt, da die Grundlehren der Chemie als bekannt vorausgesetzt wurden. Der petrographische Teil wurde etwas erweitert. Wohl vermißt man aber noch eine wenigstens kurze Geschichte der Bildung der Erdoberfläche und etwas über die geologischen Formationen. Es fällt um so mehr auf, als einige dieser Formationen im Text gelegentlich erwähnt werden. Ein geologischer Teil würde für einen vorbereitenden Unterricht vielleicht wichtiger sein, als die ausgedehnte Behandlung der Kristallographie, welche wohl ein Drittel des ganzen Buches einnimmt.

4. Prof. Dr. **Josef Grünzer**, Grundriß des Naturgeschichte des Mineralreichs für die 3. Klasse der (österr.) Gymnasien. 127 S. mit 164 Abbildungen im Text, davon 58 in Farbendruck. Wien 1906, A. Hölder. Geb. 2 K.

So wie man in der Naturgeschichte der Lebewesen jetzt stets auf die Beziehungen derselben zu andern Naturkörpern Rücksicht nimmt, so wird auch der Unterricht der leblosen Naturkörper, der Mineralstoffe, nicht mehr auf die bloße Beschreibung und etwa die Anwendung beschränkt. Es werden die Mineralien eigentlich wie lebende Wesen behandelt, und in dieser Weise geht der Verfasser des vorliegenden Grundrisses vor. Er beschreibt die Mineralien nach ihren physikalischen und chemischen Eigenschaften, gibt dabei auch ihre chemischen Formeln an und geht selbst tiefer in chemische Erscheinungen ein. Er untersucht sodann ihr Vorkommen und knüpft daran die Erklärung für ihre Entstehungsweise, spricht aber sodann auch über ihre Veränderungen an der Luft, im Wasser usw. und zeigt, wie auch in der unorganischen Natur fortwährend Veränderungen vor sich gehen, so daß ein natürlicher Übergang zu geologischen Vorgängen sich ergibt und am Schlusse auch einige Gebirgsarten zum Unterricht herangezogen werden. Die Kristallographie wird gelegentlich beigezogen, doch nicht übermäßig betont. Allenthalben wird auch auf die Verwendung der Körper hingewiesen, die Gewinnung von Metallen u. a. Produkte eingehend besprochen, durch statistische Angaben interessant gemacht, aber auch mancher Blick in frühere Zeiten geworfen und die Entwicklung der Kultur im Altertum und in der Neuzeit gleichfalls einbezogen.

Das Werkchen kann daher als ein solches bezeichnet werden, das ganz auf der Höhe der Zeit steht und mit großem Vorteil beim Unterricht verwendet werden kann.

Als vorzüglich muß auch die Ausstattung des Werkchens mit schönen Bildern bezeichnet werden. Die vielen z. T. farbigen Abbildungen von Mineralien können und sollen auch nicht die Betrachtung wirklicher Mineralien ersetzen, können aber ihren Anblick lebhaft ins Gedächtnis zurückrufen. Ebenso gelungen sind die landschaftlichen Bilder, welche z. T. geologisch interessante Gegenden darstellen.

5. Dr. **R. Reinisch**, Mineralogie und Geologie für höhere Schulen. 2. verb. und verm. Aufl. 121 S. mit 208 Textfiguren, 2 Farbentafeln und 1 geologischen Übersichtskarte von Mitteleuropa. Leipzig 1906, G. Freytag. Geb. 2,40 M.

Dieses Werkchen ist als Wiederholungsbuch für den Schüler gedacht, enthält daher den Lehrstoff in systematischer knapper Form. Begonnen

wird mit der Kristallographie, welche verhältnismäßig mehr Raum einnimmt, es folgen 2 kurze Abschnitte über physikalische und chemische Eigenschaften, und darauf in systematischer Folge, beginnend mit den Elementen, die Beschreibungen der wichtigsten Mineralien in älterer Form. Der geologische Teil beginnt mit der Gesteinslehre, und geht darauf zur dynamischen Geologie über. Es wird die Wirkung der Vulkane und die Wirkung des Wassers, dabei die des Eises, anschaulich geschildert, ebenso die des Windes und des organischen Lebens. Es wird zuletzt die Geschichte der Erde in großen Zügen ausgeführt und dabei die Entwicklung der Organismen entsprechend behandelt. Ein besonderer Abschnitt behandelt den geologischen Bau von Deutschland.

Das durch zahlreiche gute Abbildungen und eine geologische Karte geschmückte Heft wird sich als Grundlage für den Unterricht gut eignen, wo der Lehrer ergänzend eintritt, und der Schüler, wie der Verfasser empfiehlt, durch eigene Tätigkeit, Sammeln und Besuch von Bergwerken, Steinbrüchen usw. sich weiter fördert.

IX. Physik.*)

1. **A. Kistner**, Geschichte der Physik. I. Die Physik bis Newton. 117 S. mit 18 Fig. II. Die Physik von Newton bis zur Gegenwart. 130 S. mit 3 Figuren. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Der hohe erziehliche Wert, welcher der Geschichte der Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, innewohnt, ist oft, insbesondere in der neuesten Zeit, betont worden. Der Verfasser hat nun in den 2 Bändchen es sehr gut verstanden, den interessanten Stoff in sehr anziehender Weise darzustellen. Als besonderes Verdienst möchten wir es auch bezeichnen, daß der Verfasser in geschickter Weise jene Dinge zu breiterer Behandlung brachte, welche bahnbrechend wirken mußten, während dasjenige zurückgedrängt wurde, das nur vorübergehend erschien und verging. So ist beispielsweise die Tätigkeit Galileis und seiner Schule besonders eingehend besprochen, und ist der Umschwung, den das Wirken des geistreichen Italieners in der exakten wissenschaftlichen Forschung hervorgerufen hat, mit seltener Plastik herausgearbeitet. An Reichhaltigkeit des Dargebotenen wird das kleine Werkchen von vielen, weit umfangreichern, nicht leicht übertroffen werden können. Wir finden die neuesten Erfindungen und Entdeckungen auf dem Gebiete der Elektrizitätslehre berücksichtigt. Um so mehr hat es uns verwundert, daß wir den Namen des jüngst verewigten bedeutenden Physikers L. Boltzmann nirgends fanden. Hätte sich gelegentlich der Bestimmung der Dielektrizitätskonstante oder bei Erwähnung der kinetischen Gastheorie, der Thermodynamik usw. nirgends ein Plätzchen gefunden, um diesen genialen Forscher flüchtig zu erwähnen? —

Wir möchten wünschen, daß Kistners Geschichte der Physik von seite der Lehrer dieses Faches an höhern Lehranstalten recht fleißig den Schülern empfohlen werde. Der niedrige Preis der nett ausgestatteten Bändchen

---

*) Auch heuer hatte wieder mein verehrter Freund, Dr. Rosenberg, k. k. Landesschulinspektor in Graz, die Güte, die Durchsicht der physikalischen Werke fast ausschließlich zu übernehmen, und sage ich ihm für seine so wertvolle Hilfe an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank, indem ich hoffe, daß sein fachmännisches Urteil dem Berichte einen erhöhten Wert gibt.

wird hoffentlich mit dazu beitragen, ihnen die wohlverdiente Verbreitung zu verschaffen.

2. **Müller-Pouillets** Lehrbuch der Physik und Meteorologie in 4 Bänden. 10. umgearb. und verm. Aufl. Herausg. von Prof. Leop. Pfaundler unter Mitwirkung von Prof. Dr O. Lummer, Prof. Dr. A. Waßmuth, Hofrat Prof. Dr. J. M. Pernter, Dr. K. Drucker, Prof. Dr. W. Kaufmann, Dr. A. Nippold. Mit über 3000 Abbildungen und Tafeln, z. T. in Farbendruck. I. Band. Mechanik und Akustik von L. Pfaundler. 2. Abteilung. Braunschweig 1906, F. Vieweg & Sohn. 3,50 M.

Mit der vorliegenden 2. Abteilung ist der erste Band des Werkes (XV und 801 S.) zum Abschlusse gebracht. Ebenso wie wir von der Mechanik in der 1. Abteilung im vorjährigen Jahresberichte (S. 194) konstatieren konnten, ist auch in der Akustik an der Anlage des Buches nicht allzuviel geändert, aber Raum für mancherlei wertvolle Erweiterungen und Zusätze geschaffen worden. So finden sich eine elementare Berechnung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Schalles in Röhren nach Professor Waßmuth, neue Wellenmaschinen, die neuen Untersuchungsmethoden tönender Körper und vieles andere aufgenommen. Auch schöne neue Figuren sind zu den bisherigen hinzugekommen. Es ist die illustrative Ausstattung und der Druck des Bandes mustergültig.

3. **Johann Kleiber**, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauche an realistischen Mittelschulen. 5. Aufl. VIII und 388 S. mit 500 Figuren, 4 Spektralbildern und vielen Musterbeispielen und Aufgaben mit Lösungen. München 1906, R. Oldenbourg. Geb. 4 M.

Die vorliegende neue Auflage dieses trefflichen Lehrbuches weist gegen die frühere Auflage (vgl. Jahresbericht 55. Bd., S. 189) wieder bemerkenswerte Verbesserungen auf, von denen die fortlaufende Paragraphierung, die Beigabe der Auflösungen zu den Aufgaben, die Vermehrung der Abbildungen (um mehr als 130), sowie textliche Verbesserungen in der Akustik und in der Induktionselektrizität besonders hervorgehoben werden mögen. Der Verfasser ist sichtlich und mit Erfolg bemüht, seine originellen Lehrbücher weiter zu vervollkommnen.

4. **Joh. Kleiber** und Dr. **V. Karsten**, Lehrbuch der Physik. Zum besonderen Gebrauch für technische Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 3. Aufl. IX und 366 S. mit 484 Figuren und zahlreichen Musterbeispielen und Übungsaufgaben samt Lösungen. Ebendas. 4 M.

Diese Ausgabe des für technische Lehranstalten bestimmten Kleiberschen Lehrbuches, welche in 3. wenig veränderter Auflage vorliegt, unterscheidet sich von jener für realistische Mittelschulen durch eine etwas veränderte Anordnung des Stoffes und durch Ergänzungen in technischer Hinsicht. Das Lehrbuch hat die bekannten, in unserm Jahresbericht wiederholt hervorgehobenen Vorzüge der Kleiberschen Unterrichtswerke und dürfte seinem Zweck ganz vorzüglich entsprechen. Die Ausstattung des Buches ist eine sehr geschmackvolle.

5. Dr. **Friedrich Poske**, Oberstufe der Naturlehre. (Physik nebst Astronomie und mathematische Geographie.) Nach A. Höflers Naturlehre für die oberen Klassen der öster. Mittelschulen für die höheren Lehranstalten des deutschen Reiches bearb. XII und 338 S. mit 442, z. T. farbigen Abbildungen und 3 Tafeln. Braunschweig 1907, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Die Vorzüge, welche wir im vorjährigen Jahresberichte (S. 200) an der Unterstufe des Werkes hervorheben konnten, sind auch diesem als ganz vorzüglich zu bezeichnenden Schulbuche in reichem Maße eigen.

Gegenüber der für Schüler entschieden etwas schwierigen Darstellung des Höflerschen Lehrbuches zeigt die Poskesche Bearbeitung bedeutende Vereinfachungen, was insbesondere in den einzelnen Kapiteln der Mechanik angenehm berührt. Dabei wird jedoch der Anwendungen der Physik in ausgedehnterem Maße gedacht und der experimentellen Behandlung des Stoffes mehr Spielraum gegeben. Die Ausstattung des Buches ist mustergültig, und es verdient insbesondere die illustrative Seite des Buches uneingeschränktes Lob. Es unterliegt daher keinem Zweifel, daß dieses neue Lehrbuch der Physik viele Freunde und große Verbreitung finden wird.

6. Prof. Dr. **Karl Rosenberg**, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der höheren Schulen, Ausgabe für Realgymnasien und Oberrealschulen; XIII und 462 S. mit 615 in den Text gedruckten Figuren und 1 farbigen Spektraltafel. Wien 1906, A. Hölder. Geb. 4,80 M.

Resultate der Übungsaufgabe aus dem Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der höheren Schulen. 15 S. Ebendas. 52 Pf.

Vorliegendes Lehrbuch ist zunächst für die Oberstufe der österreichischen Mittelschulen abgefaßt worden. Da dasselbe sich seitens einiger in Deutschland erscheinenden Fachzeitschriften einer sehr schmeichelhaften und anerkennenden Kritik zu erfreuen hatte und dabei mehrfach der Wunsch ausgesprochen wurde, es möge eine Ausgabe für höhere Schulen des Deutschen Reiches veranstaltet werden, unterzog sich der Verfasser gern der Mühe, die notwendigen Änderungen durchzuführen. Er wurde dabei durch wertvolle Anregungen des Fachlehrers H. Bohn vom Dorotheenstädtischen Realgymnasium in Berlin unterstützt und hofft nun, mit seinem Lehrbuche einen Unterrichtsbehelf geschaffen zu haben, mit welchem die wünschenswerte Sicherheit und Gründlichkeit des Wissens erreicht werden könnte und dem Schüler das Studium des Faches wesentlich erleichtert werden dürfte. Zu dem Zweck ist dem Buche eine große Zahl erläuternder Figuren beigegeben und der Text an schwierigen Stellen möglichst ausführlich gehalten, auch wurde eine Aufgabensammlung den verschiedenen Kapiteln beigegeben, deren Resultate gesondert dem Buche beigelegt werden können. Durch diese Beigaben erscheint das Buch auf den ersten Blick etwas umfangreich. Nimmt man jedoch darauf Rücksicht, daß Bilder und Aufgaben allein schon gegen 90 Druckseiten ausfüllen und von dem bleibenden Text nicht alles als Lernstoff zu betrachten ist, sondern als begründende Entwicklungen und ergänzende Erklärungen, so dürfte der Inhalt den Schüler trotz scheinbar größeren Umfanges nicht zu sehr belasten.

Es ist auch zu bedenken, daß die ausführlichere Fassung den Schüler in der Aneignung des schwierigen Stoffes und der sprachlichen Ausdrucksweise besser unterstützt, als dies ein knapp gefaßtes, nur Tatsächliches und nichts Methodisches enthaltendes Lehrbuch tun kann. Daß bei dem reichen Material, das die Wissenschaft heute bietet, gelegentlich nach den Verhältnissen der Lehrstoff etwas gekürzt werden kann, ist klar. Dabei ist den Fortschritten der Methodik so weit Rechnung getragen, ohne daß der Lehrer dabei in seiner Lehrweise beschränkt werden könnte. Auch die textliche Beschreibung der Versuche ist möglichst beschränkt, die Abbildungen, welche der Verfasser meist selbst gezeichnet hat, sind häufig schematisch gehalten, nur allgemein verbreitete Apparate oder solche, von denen ihre Verbreitung baldigst zu erwarten ist, sind genauer abgebildet. Da die schwierigeren der Figuren der Schüler nicht nachzeichnen kann, beabsichtigt der Verfasser, falls sein Buch den Beifall der Fachkollegen findet, eine Sammlung physikalischer Wandtafeln herauszugeben, welche

bei Wiederholungen Erleichterung und Zeitersparnis bieten können. Es sei damit das Lehrbuch den Fachgenossen zu eingehender und vorurteilsloser Kritik empfohlen, als ein Versuch, ein zweckmäßiges und zeitgemäßes Schulbuch der Physik zu schaffen. Die Ausstattung des Werkes läßt nichts zu wünschen übrig.

7. **E. Jochmann**, Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Herausg. von O. Hermes und P. Spieß. 16. verb. Aufl. XVI und 512 S. mit 488 Figuren, einer Spektraltafel, einer Dreifarbendrucktafel, 4 meteorol. Tafeln und 2 Sternkarten. Berlin 1906, Winckelmann & Söhne. 5 M.

Von den neuern Auflagen dieses seit längerer Zeit als vorzüglich bekannten Lehrbuches wurden im Jahresberichte die 14. Auflage (53. Bd., S. 177) und die 15. Auflage (56. Bd., S. 192) besprochen. In der vorliegenden 16. Auflage ist es den Autoren durch Fortlassung weniger wichtiger Einzelheiten (insbesondere in der Polarisation des Lichtes und in der Meteorologie) gelungen, Raum für neue Figuren (um 31 mehr als in der letzten Auflage, wobei besonders die Elektrizität berücksichtigt wurde) zu schaffen und trotzdem noch den Gesamtumfang des Buches um 12 Seiten zu vermindern. Vielfach wurden auch ältere Figuren durch neue, zweckmäßigere ersetzt. Auch die Einführung der Holtzschen Maschine in jener Abänderung, welche gewöhnlich als Wimshurstsche Maschine bezeichnet wird, statt der ältern Konstruktion kann als willkommen bezeichnet werden. Durch Beschaffung zweier Titelblätter ist es möglich, das Buch in 2 Teilen binden zu lassen und es so handlicher zu gestalten. Das Lehrbuch hat daher neuerlich und zwar nicht unerheblich gewonnen.

8. **Konrad Fuß** und **Georg Denfold**, Lehrbuch der Physik für den Schul- und Selbstunterricht. 7. verb. Aufl. (gekürzte Ausgabe). XVI und 384 S. mit vielen Übungsaufgaben, einer Spektraltafel in Farbendruck und 351 in den Text eingedr. Abbildungen. Freiburg i. B. 1906, Herder'sche Verlagsh. 4 M.

Die gekürzte Ausgabe dieses mit Recht sehr beliebten Lehrbuches, dessen letzte „allgemeine Ausgabe" im Jahresberichte (56. Bd., S. 194) angezeigt wurde, ist ebenso wie die 3 letzten Auflagen nach den bayerischen Lehrplänen vom 30. Juli 1898 bearbeitet. Eine stetig bessernde Hand läßt sich auch an der neuesten Auflage hinsichtlich der stellenweise noch präzisern und deutlichern Ausdrucksweise und der Aufnahme neuer instruktiver Figuren erkennen. Auch wurden elementar-mathematische Ableitungen der Pendelformel und der Formel für die Brennweite der Linsen im Anhange eingefügt, sowie die Anzahl der Übungsaufgaben hie und da noch vermehrt. Das sowohl zum Schulunterrichte wie zum Selbststudium besonders geeignete Lehrbuch hat somit zu den alten Vorzügen wieder neue gewonnen.

9. Dr. **Jacob Heußi**, Leitfaden der Physik. 16. Aufl., neu bearb. von Dr. E. Götting (IX und 139 S. mit 199 Textbildern) mit Anhang Grundzüge der Chemie (42 S. mit 38 Textbildern). Berlin 1906, O. Salle. 1,80 M.

Seit die 15. Auflage dieses sehr brauchbaren Lehrbuches im Jahresbericht (54. Bd., S. 203) angezeigt wurde, ist die Neubearbeitung des Buches im Sinne der Fortschritte der Wissenschaft und Didaktik notwendig geworden. Ohne den Charakter und die Tendenz des Buches zu berühren, hat E. Götting das einleitende Kapitel und die ganze Bewegungslehre

neu bearbeitet, wobei die Newtonschen Prinzipien, die Gewinnung des Arbeitsbegriffes und des Prinzips der Erhaltung der Arbeit ausschließlich auf Erfahrungstatsachen aufgebaut wurden. In der Wärmelehre sind die Begriffe „Wärmegrad" und „Wärmemenge" schärfer getrennt. Ziemlich vollständig umgearbeitet wurde das Kapitel vom Magnetismus und der Elektrizität, wobei in der Elektrostatik der Begriff des „Elektrizitätsgrades" aufgenommen und konsequent verwertet wurde. Völlig neu bearbeitet ist der Anhang über Chemie. Auch das Figurenmaterial wurde vielfach erneuert. Der Bearbeiter hat es verstanden, die alten Vorzüge des Buches zu erhalten und es im Geiste des ersten Verfassers wesentlich zu vervollkommnen.

10. **A. Genau**, Grundriß der Physik für Lehrerbildungsanstalten. II. Hälfte. Abriß der Physik für Lehrerseminare. 3. Aufl. VIII und 142 S. mit 88 Fig. Gotha 1906, E. F. Thienemann. Kart. 2,20 M.

Über die 1. Hälfte dieses Grundrisses (Abriß der Physik für Präparandenanstalten) haben wir (55. Bd., S. 190) berichtet; die daselbst hervorgehobenen Gesichtspunkte erscheinen auch in der vorliegenden 2. Hälfte festgehalten. Gegenüber der früheren Auflage wurde insbesondere die Elektrizitätslehre erweitert, auch mancherlei textlich wie inhaltlich verbessert. Das ganze Unterrichtswerk dürfte für Lehrerbildungsanstalten einen recht geeigneten Lehrbehelf bilden.

11. **Konrad Kraus** und **Josef Deisinger**, Naturlehre für Bürgerschulen. I. Stufe (für die 1. Klasse). IV und 92 S. mit 127 Abbildungen. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 K. 20 h.

II. Stufe für die 2. Klasse. 140 S. mit 153 Abbildungen. Geb. 1 K 50 h.
III. Stufe für die 3. Klasse. 130 S. mit 129 Abbildungen. Geb. 1 K 50 h.

Im vorigen Jahresberichte wurden die Vorzüge dieses Lehrbuches bereits (S. 199) hervorgehoben. Seine Verfasser geben nun von dem umgeänderten Lehrbuche auch eine dreiteilige Ausgabe heraus, welche dem nach konzentrischen Kreisen aufgebauten Lehrplane der österreichischen Bürgerschulen angepaßt ist. Dieser Lehrplan bildet wohl eine bedauerliche Zwangsjacke für den physikalischen und chemischen Unterricht. „De omnibus aliquid, de toto nihil", nach diesem, jedem erziehlichen Unterricht entgegengesetzten Prinzip wird Zusammengehöriges zerrissen, das Interesse vorweggenommen und allmählich ertötet und an seine Stelle Langeweile und Unlust großgezogen. Es mag ja sein, daß praktische Vorteile erzielt werden; aber es tut uns aufrichtig leid, das schöne System des Unterrichts aus Naturlehre mit seinem hohen Erziehungswerte bloßen Utilitätsgründen geopfert zu sehen! Dieser Gedanken konnten wir uns nicht erwehren, als wir von dem ursprünglich so hübsch angelegten Lehrbuche nun die einzelnen „Wissensportionen" abgeschnitzelt sahen. Geradezu erheiternd wirkt es, wenn der Magnetismus, im Momente, wo man eben den Erdmagnetismus verständlich machen könnte, abbrechen muß, weil der Lehrplan jetzt eine einjährige Pause vorschreibt. Noch widersinniger stellt sich dieses Verhältnis in der Akustik und Optik. Die Autoren sind natürlich daran unschuldig, da sie mit dem Lehrplan zu rechnen hatten.

Die dreiteilige Ausgabe übertrifft an Umfang etwas die einteilige Ausgabe (Jahresbericht 58. Bd., S. 199), indem einzelnes in den oberen Stufen wiederholt wird, andrerseits Text und Bilder etwas vermehrt sind. — Die Ausstattung, auch der oberen Stufen, ist sehr zu loben. Nur Fig. 58 (III. Stufe, S. 43) wäre bei einer Neuauflage durch eine der Wirklichkeit entsprechende zu ersetzen. Die Versuche S. 93 Fig. 129,

S. 96 Fig. 131 in der 2. Stufe dürften in der angegebenen Form wohl nicht verläßlich sein.

12. Prof. **R. O. Löffler**, Der Unterricht in der Naturlehre an allgemeinen Volksschulen. Eine Sammlung von durchgeführten Themen, Winken und Andeutungen. 3. durchges. Aufl. VII und 264 S. Wien 1906, Pichlers Wwe. & Sohn. 3 K. 80 h.

Das vorliegende Buch behandelt den Lehrstoff der Naturlehre, der an den österreichischen allgemeinen Volksschulen vorzunehmen ist, in völlig durchgeführten Stundenbildern. Es wird daher für den Lehrer ein willkommener Behelf sein, der in durchaus praktischer Form gehalten, ihnen die Mühe der Vorbereitung wesentlich vermindert und vielfach Anregungen und Winke für den Unterricht gewährt.

13. **P. Müller** und **J. A. Völker**, Naturlehre. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. durchges. Aufl. nach der neuen Rechtschreibung. 99 S. mit 126 Illustrationen. Gießen 1906, E. Roth. 50 Pf.

Das vorliegende ziemlich eng und klein gedruckte Heft bildet einen Bestandteil des im ganzen aus 7 Heften bestehenden Realienbuches A. — Wenn die Fülle des Lehrstoffes maßgebend wäre, müßte man mit dem Buche zufrieden sein, denn es enthält auf kaum 100 Seiten sehr viel Stoff. Die methodische Darbietung und Verwertung desselben hat uns aber weniger befriedigen können. Gerade ein für die erste Unterrichtsstufe geschriebenes Buch erfordert sehr große Sorgsamkeit bei der Aufstellung des Lehrplanes. Einige Proben mögen zeigen, daß stellenweise Besseres hätte geboten werden können. Schon auf S. 1, wo die Begriffe „senkrecht" und „lotrecht" identifiziert sind, wird unvermittelt das Wort „Kraft" gebraucht. — S. 4 wird ganz allgemein, für Bewegungen überhaupt, die Definition gegeben: „Geschwindigkeit ist der Weg, den ein Körper in einer Sekunde zurücklegt". — S. 6: „Wenn eine Kraft schief gegen einen Körper wirkt, zerlegt sie sich in 2 Kräfte". — S. 7: „Sind beide Zentralkräfte (gemeint ist Zentripetalkraft und Zentrifugalkraft) gleich, so ist die Bahn ein Kreis. Ist die Flugkraft (diese Bezeichnung tritt an dieser Stelle plötzlich unvermittelt auf, früher wurden andere Namen dafür gebraucht) stärker, so bildet die Bahn eine Ellipse". — S. 20 erfahren wir, daß „jetzt alle besseren Wanduhren Rostpendel haben". — In § 10 (das Maß der Arbeit), § 23 (Druck einer Flüssigkeit), § 32 (Winkelheber) finden sich ebenfalls Unrichtigkeiten. — S. 41 ist die Phosphoreszenz und Fluoreszenz verwechselt worden. In der Abbildung des Geradsichtspektroskopes (Fig. 77a, S. 53) muß statt des einfachen Prismas ein Prismensatz eingezeichnet werden usw. — Die Autoren werden bei künftigen Auflagen somit noch mancherlei verbessern können.

14. **Konrad Kraus**, Experimentierkunde. Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen in Volks- und Bürgerschulen und Fortbildungsschulen. III und 353 S. mit 503 Abbildungen. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 5 K. 40 h.

Das vorliegende völlig neue Buch tritt an Stelle der Experimentierkunde von E. Netolitzka (2. umgearb. und verm. Aufl., bearb. von K. Kraus), denn es war bei dem Umschwung in der Experimentaltechnik nicht mehr möglich, durch bloße Ergänzung und Verbesserung das seinerzeit recht gut gemeinte, aber heutzutage völlig veraltete Buch Netolitzkas zu modernisieren. Wir finden in der neuen Experimentierkunde nicht bloß die altertümlichen Versuche, welche die Lehrtexte für Bürgerschulen gewöhnlich anführen, sondern vielfach auch neuere Versuche aufgenommen,

welche im Laufe der letzten Jahrzehnte in Fachzeitschriften und den verschiedenen Werken über die physikalische Experimentaltechnik beschrieben wurden. Die Anleitung, die zur Anstellung der Versuche in recht ausführlicher und klarer Form geboten wird, zeigt in dem Autor den erfahrenen Praktiker, die vielfach eingestreuten didaktischen Bemerkungen lassen den gewiegten Methodiker erkennen, als welcher der Verfasser bereits seit längerer Zeit bekannt ist. An den Figuren ist uns aufgefallen, daß das Klischee der Kette von Children (S. 192) ebenso wie im Lehrbuche des Verfassers umgekehrt abgedruckt ist, und daß nach der Abbildung des Reuschchen Modelles zur Erläuterung der Bogengestalt des Regenbogens (S. 239) das Licht beim Austritt aus dem Wassertropfen in die Luft zum Lothe gebrochen werden müßte.

15. **M. v. Rohr**, Die optischen Instrumente. (Aus Natur und Geisterwelt, Band 88.) VI und 130 S. mit 84 Abbildungen im Text. Leipzig 1906. B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser, ein sowohl in wissenschaftlicher wie in praktischer Hinsicht gleich gediegener Mitarbeiter der Firma Zeiß, hat sich hier die Aufgabe gestellt, die neueren, von E. Abbé begründeten Ansichten über die optischen Instrumente in einfacher Weise darzustellen; für physikalisch tüchtig vorgebildete Leser ist ihm dies sicherlich gut gelungen; für das große Publikum wird aber wohl vieles unverständlich bleiben. Das liegt übrigens in der Schwierigkeit des behandelten Stoffes, und soll damit nicht der Darstellungsweise des Verfassers ein Vorwurf gemacht werden. Trotz kleinen Umfanges bringt das Büchlein sehr viel Material. Nach einer Einleitung (Strahlenbegrenzung, Strahlenvermittlung, Abbildung) wird über das Auge und seinen Gebrauch beim Sehen, über photographische Objektive, die Camera obscura und die Projektionsobjektive (mit Besprechung aller Arten der Projektion) gesprochen. Nachdem in diesem Teile die „Instrumente zum objektiven Gebrauche" erledigt wurden, beschäftigt sich der 2. Teil mit den „Instrumenten zum subjektiven Gebrauche" und behandelt als solche: Brillen, Vergrößerungsgläser, Mikroskope und Teleskope, wobei auch über die allerneuesten Erfindungen und Konstruktionen gesprochen wird. Das schön ausgestattete Büchlein wird hiermit angelegentlich empfohlen.

16. Dr. **Arnold Brauß**, Untersuchungen über das Licht und die Farben. I. Teil. 192 S. mit 70 Abteilungen. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeldt. 4 M.

Aus dem vorliegenden Buche konnte Referent nicht klug werden! Es stellt sich offenbar keine geringere Aufgabe, als die Erbringung des Nachweises, daß alles, was man bisher über das Wesen des Lichtes angenommen, insbesondere also die Undulationshypothese des Lichtes, völlig unhaltbar ist. Aber auch allgemein anerkannte Gesetze und experimentelle Bestimmungen werden negiert. Das Snelliussche Brechungsgesetz hat nur bedingte Gültigkeit (S. 135), der Foucaultsche Nachweis, daß das Licht im Wasser eine kleinere Fortpflanzungsgeschwindigkeit hat als in der Luft, wird bestritten (S. 136) usw. Die Experimente und Betrachtungen des Verfassers aber konnten uns nicht einleuchten. In den Experimenten spielen u. a. die „lichten Säume um Schatten" eine Rolle, und stellt der Autor diese Beobachtungen als etwas völlig Neues hin. Dürften wir ihn vielleicht auf die Arbeiten von E. Mach „Über die Wirkung der räumlichen Verteilung des Lichtreizes auf die Netzhaut" (2. Abt. des LII. Bandes der Sitzungsberichte der „Wiener Akademie" 1866) sowie

auf eine einschlägige Abhandlung von A. v. Obermayer (Eders, Jahrbuch der Photographie, XIV. Jahrgang 1900, S. 143ff.) aufmerksam machen?

17. Dr. **Leo Graetz**, Das Licht und die Farben. (Aus Natur- und Geisterwelt, Band 17.) 2. Aufl. VI und 158 S. mit 166 Abbildungen. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Inhalt dieses schön ausgestatteten Büchleins bringt 6 Vorlesungen, welche der Autor im Winter 1898 im Volkshochschulverein in München vor einem zum guten Teil aus Künstlern bestehenden Publikum gehalten hat. Sowohl was die gemeinfaßliche aber doch wissenschaftlich korrekte Form der Darbietung als auch was die glänzenden Versuchsanordnungen anbelangt, wird der Lehrer der Physik aus dem Buche, welches so ziemlich das Gesamtgebiet der Optik, insbesondere der physikalischen Optik, behandelt, so manche wertvolle Anregung schöpfen können.

18. **C. Sternstein**, Die Elektrizität im Dienste des Menschen, zugleich Begleitwort und Erläuterungen zu des Verfassers Elektrotechnischen Wandtafeln.
I. Teil (zu Tafel I—VI). 2. Aufl. VIII und 42 S. mit 50 Abbildungen.
II. Teil (zu Tafel VII—XII). IV und 124 S. mit 84 Abbildungen.
Magdeburg, Creutz'sche Verlagsbuchh. 3,60 M.

Sternsteins elektrotechnische Wandtafeln sind mit Recht eines der beliebtesten Lehrmittel für den physikalischen Unterricht geworden. Korrekt und geschmackvoll in Farben ausgeführt, erscheinen sie vorzüglich geeignet, das Verständnis für die dargestellten Apparate und Maschinen zu erwecken und zu festigen. Der Verfasser hat nun zu dem schönen Tafelwerke ein ausführliches Begleitwort herausgegeben, welches zugleich ein ganz selbständiges, gemeinverständlich geschriebenes Lehrbuch der angewandten Elektrizitätslehre darstellt. Ebenso wie aus den Tafeln lernen wir aus dem mit besonderer Klarheit und Sorgfalt verfaßten Begleitworte einen trefflichen Methodiker kennen, dem für seine Darlegungen Lehrer wie Schüler zu gleichem Danke verpflichtet sind. Das typographisch, wie hinsichtlich der sehr gelungenen und reichlichen Abbildungen — wir finden u. a. auch verkleinerte Nachbildungen der Wandtafeln darin aufgenommen — vorzüglich ausgestattete Werkchen sei der eingehenden Beachtung wärmstens empfohlen.

19. **Bruno Kolbe**, Einführung in die Elektrizitätslehre. I. Statische Elektrizität. 2. verb. Aufl. VIII und 164 S. mit 76 Figuren. 2,40 M.
II. Dynamische Elektrizität. 2. verb. Aufl. XIII und 218 S. mit 84 Figuren.
Berlin 1905, J. Springer. 3 M.

An dem Werdegang der methodischen Behandlung der Elektrizitätslehre hat dieses Werk einen bedeutsamen Anteil. Ganz besonders hat es der Verfasser verstanden, durch Schaffung eines für den Schulunterricht geeigneten Instrumentariums die quantitativen Bestimmungen sowohl in der Elektrostatik wie im Kapitel vom elektrischen Strome in eine Form zu bringen, in welcher der Schüler Anregung und Belehrung im reichsten Maße empfängt. Daß Kolbe mit seinen Versuchsmethoden und Apparaten das Richtige getroffen und sich damit den Beifall aller Fachkollegen erworben hat, denen die Vertiefung der alle andere Kapitel der Physik hinsichtlich ihres Bildungswertes bedeutend überragenden Elektrizitätslehre am Herzen liegt, geht wohl am besten aus der Verbreitung hervor, welche Kolbes Elektroskope und Elektrometer gefunden haben.

Kolbes in Form von Experimentalvorträgen für ein gebildetes Laienpublikum geschriebene Einführung in die Elektrizitätslehre verdient aber

noch in einer andern Hinsicht die weitgehendste Aufmerksamkeit jedes Lehrers der Physik. Seit Tyndall ist wohl kein Buch geschrieben worden, aus dem man besser als aus dem Kolbeschen Werke die Kunst lernen könnte, das Experiment für den Unterricht entsprechend auszunützen. Die liebenswürdigen, populären, dabei aber doch wissenschaftlich sehr gediegenen Ausführungen können geradezu als Muster gelten für die Darbietung physikalischen Wissens. Deshalb empfehlen wir auf das wärmste allen Lehrern der Physik, welche Kolbes Elektrizitätslehre noch nicht kennen sollten, die Anschaffung dieses Werkes, welches sie dann gewiß als einen würdigen Begleiter und Ratgeber ebensosehr schätzen lernen werden, wie es Referent seit einem Dezennium als eines seiner Lieblingsbücher immer wieder zur Hand zu nehmen pflegt.

Wir müssen uns versagen, auf das viele Schöne und Lehrreiche des Buches im einzelnen hinzuweisen, erwähnen nur noch, daß die Ausstattung des Buches eine höchst gediegene ist und daß die 2. Auflage sich vor der ersten (1892—1895 erschienen) durch vielfach bemerkenswerte Verbesserungen und Bereicherungen auszeichnet. Am Ende des Bandes finden sich Winke didaktischen und experimentaltechnischen Inhaltes sowie Preisverzeichnisse der im Werke beschriebenen Apparate.

20. **Hans Konwitzka**, Telephon und Haustelegraph (2 Bändchen der Sammlung: Wie baue ich mir selbst physikalische Apparate?) Ein Beitrag zur Förderung der Handfertigkeit in der Familie. 46 S. mit 47 Illustrationen. Leipzig, H. Beyer. 60 Pf.

In eingehender Weise wird der Bau einer elektrischen Klingel, eines Tasters, eines einfachen Telephons und Mikrophons, sowie die gegenseitige Schaltung dieser Bestandteile besprochen, und erscheinen alle einzelnen zu verrichtenden Arbeiten durch deutliche Figuren erläutert. Etwas reifere Knaben, die mit dem Gebrauche der wichtigsten Werkzeuge einigermaßen vertraut sind, können auf Grund dieser Anleitung tatsächlich ganz brauchbare Apparate herstellen und dabei mancherlei lernen. Jedenfalls wird die darauf verwendete Zeit keine verlorene sein und verdient daher das Unternehmen fördernde Unterstützung.

21. Prof. Dr. **Friedr. C. G. Müller**, Technik des physikalischen Unterrichts nebst Einführung in die Chemie. XII und 370 S. mit 251 Abbildungen im Text. Berlin 1906, O. Salle. 6 M.

Dieses Buch ist seit längerer Zeit die bedeutsamste Erscheinung auf dem Gebiete der Experimentaltechnik. Es kann insofern mit Weinholds „Physikalischen Demonstrationen" verglichen werden, als auch Friedrich C. G. Müller in erster Linie das bietet, was er selbst in einer 35 Jahre umfassenden unermüdlichen Berufsarbeit an didaktischen Erfahrungen gewonnen und ausgebaut hat. Darunter ist so viel des Originellen und Anregenden, daß es kaum einen Lehrer der Physik geben dürfte, der nicht aus dem Buche so manches mit dankbarem und anerkennendem Gefühle in seine eigene Unterrichtspraxis verpflanzen wird. In dieser Hinsicht ist der Autor des Buches den Lesern der Poskeschen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht schon längst als einer der werktätigsten Mitarbeiter an der Methodik und Technik des physikalischen Unterrichts bestens bekannt. Eine zusammenfassende Darstellung des ganzen Gebietes, an dessen Ausgestaltung und Verbesserung viele Männer eifrigst gearbeitet haben, darf man in dem Werke Müller nicht suchen. Es zeigt nur dasjenige, was sein Autor als eigene Überzeugung gewonnen hat, und so dürfte es auch nicht selten der Fall sein, daß dieser oder

jener Leser mit dem Verfasser nicht überall einer Meinung sein wird. Nichtsdestoweniger glauben wir, daß es dringend notwendig ist, daß jeder Lehrer der Physik und Chemie dieses sehr inhaltreiche und wahrhaft instruktive Buch gründlichst studiere und fleißig bei der Auswahl und Vorbereitung der Versuche zu Rate ziehe. Geschieht dies, so sind wir überzeugt, daß damit ein neuer und höchst beachtenswerter Fortschritt für die Weiterentwicklung des Unterrichts in der Naturlehre gewonnen wird und so die hingebungsvolle Lebensarbeit des Verfassers, deren Bild wir in dem mit großer Sorgfalt und Umsicht geschaffenen schönen Werke vor uns sehen, der wohlverdienten, allgemeinen und dankbarsten Anerkennung aller Fachgenossen teilhaftig werden wird.

22. **Balfour Stewart**, Prof., Physik. Deutsche Ausgabe, besorgt von E. Warburg, 6. verb. Aufl. 171 S. mit 48 Abbildungen und einem Anhang von Fragen und Aufgaben. Straßburg 1906, Karl J. Trübner. Geb. 80 Pf.

Wie schon früher (Jahresbericht 36. Bd., S. 74) bemerkt, bietet das Bändchen der Jugend die Lehren der Physik in einer klaren und leichtfaßlichen Weise, daß es recht geeignet ist, sie in die Anfangsgründe der Wissenschaft einzuführen. Mit Hilfe der Apparate des angehängten Verzeichnisses dürften junge Leute auch selbst in der Lage sein, Versuche auszuführen. Es sei daher nochmals auf das Werkchen, das der früheren Auflage im wesentlichen gleich ist, aber an einzelnen Stellen auf Anregung praktischer Schulmänner etwas verändert wurde, empfehlend hingewiesen.

23. **Karl Scheel** und **Richard Aßmann**, Halbmonatliches Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik. Dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft. 5. Jahrg. 1906. 24 Nummern. 446 S. Braunschweig 1906, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Über diese für jeden wissenschaftlich tätigen Physiker geradezu unentbehrliche Publikation, deren 5. Jahrgang nun vollendet vorliegt, wurde in unserm Jahresbericht wiederholt (namentlich Bd. 55, S. 198) anerkennend gesprochen. Auch der Jahrgang 1906 läßt an Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit des Inhaltes nichts zu wünschen übrig; der stets wachsende Umfang des „Literaturverzeichnisses" gibt ein beredtes Zeugnis für die fortgesetzte Steigerung der physikalischen Forschung.

24. **N. Lockyer**, Astronomie, deutsche Ausgabe, besorgt von A. Winnecke, durchgesehen von E. Becker. 7. durchaus umgearb., verb. und verm. Aufl. 143 S. mit 48 Abbildungen. (Naturwissenschaftliche Elementarbücher.) Straßburg 1906, K. J. Trübner. 80 Pf.

Das nach der 1. Auflage im Jahresbericht (Bd. 30, S. 193) geäußerte günstige Urteil hat sich insofern bestätigt, als das Werkchen allmählich zur 7. Auflage gediehen ist. Die geschickte Art, wie ohne komplizierte Apparate und mit einfachen Figuren die Vorgänge am Himmel verständlich gemacht werden, hat vielfach als Beispiel für ihre Erklärung gedient und zum Verständnis derselben beigetragen. Es ist daher freudigst anzuerkennen, daß mit Beibehaltung der Vorzüge des Werkchens eine neue Auflage bearbeitet wurde, welche einzelne weniger klare Stellen veränderte und zugleich den in der neueren Zeit erfolgten Entdeckungen auf dem Gebiete der Himmelskunde Rechnung trug. Das Werkchen ist demnach noch besser geeignet, Kenntnis der Himmelskunde in weitere Kreise zu tragen, und darf zur Anschaffung für Schul- und Volksbibliotheken, sowie zum Privatstudium der Jugend nach wie vor bestens empfohlen werden.

25. Dr. **R. Börnstein**, Leitfaden der Wetterkunde, gemeinverständlich bearb. 2. umgearb. und verm. Aufl. XI und 230 S. mit 61 Abbildungen im Text und 22 Tafeln. Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 6 M.

Dieses Werkchen wendet sich vorzugsweise an solche Leser, welche bisher der Wetterkunde ferner standen, wird aber auch sicher vielen älteren Freunden dieser Wissenschaft sehr willkommen sein, da es auf dem neuesten Standpunkte des Wissens angelegt ist und doch nicht den Umfang des großen Lehrbuches von Hann erreicht. Da ein ausführliches alphabetisches Register angeschlossen ist, eignet es sich nicht bloß zum zusammenhängenden Lesen, sondern auch zum Nachschlagen und zur Beantwortung einzelner Fragen. Von großem Interesse ist u. a. die Zusammenstellung des in den verschiedenen Ländern vorhandenen Witterungsdienstes, bei welcher dem Verfasser von vielen Seiten briefliche Unterstützung wurde. Ebenso ist auch den Ergebnissen der Luftfahrten Aufmerksamkeit zugewendet, und ein reiches Literaturverzeichnis setzt den Leser in den Stand, einen Gegenstand weiter zu verfolgen, der das besondere Interesse des Lesers erweckt.

Für die allgemeine Anerkennung des Werkes spricht schon, daß für dasselbe schon nach fast 5 Jahren eine neue Auflage nötig wurde. Bei Abfassung derselben hat der Verfasser den Text sorgfältig durchgesehen und durch die vielfachen Forschungen der letzten Jahre ergänzt. Besonders berücksichtigt wurden dabei die neueren Studien über den Wärmeaustausch in Boden und Luft, die Beziehungen des Waldes zur Temperatur und den Niederschlägen, die Temperaturverhältnisse und Bewegungen in den oberen Luftschichten, Sonnenscheindauer, Größe und Gestalt der Regentropfen, auf und ab steigende Luftströme, Entstehung der Blitze, Blitzgefahr, Elektrizitätshaushalt der Atmosphäre usw.

Außer durch instruktive Textfiguren ist das Werk durch eine Anzahl vorzüglicher Tafeln erläutert, welche verschiedenen Werken entnommen sind, so dem umfassenden Werke von Hann, den Hamburger Wetterkarten, der meteorologischen Zeitschrift u. a.

Börnsteins Leitfaden kann daher abermals auf den Beifall weiterer Leserkreise, namentlich auch der Lehrerwelt, rechnen, die manches zur Belebung des naturgeschichtlichen und physikalischen Unterrichts verwenden kann.

26. Prof. Dr. **W. Köppen**, Klimakunde. (Sammlung Göschen.) I. Allgemeine Klimalehre. 2. verb. Aufl. 130 S. mit 7 Tafeln und 2 Figuren. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das instruktive Werkchen ist bereits (Jahresbericht 53. Bd., S. 175) eingehend besprochen worden. Die neue Auflage enthält u. a. 2 neue Kapitel, § 3 über die Extreme der klimatischen Elemente, und § 21 über den jährlichen und täglichen Gang der Hydrometeore. Zudem verweist der Verfasser auf ein später zu erwartendes Bändchen der Sammlung, in welchem einzelnes, was hier des Raummangels wegen unterblieben ist, für einzelne Länder weiter ausgeführt werden soll.

27. Prof. Dr. **W. A. Michelson**, Kleine Sammlung wissenschaftlicher Wetterregeln. 17 S. Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 25 Pf.

Diese Regeln, auf leicht zu beobachtende Erscheinungen begründet, sollen den Landwirt, Förster und Touristen in den Stand setzen, die Errungenschaften der Wissenschaft auch dann benutzen zu können, wenn er keine synoptischen Karten hat und auch nicht die Wetterlehre in ausführlicheren Lehrbüchern studieren kann. Das Heftchen gibt die Anleitung zur Benutzung der Regeln und schließt mit der Bitte, nach Jahresfrist

dem Verfasser bekannt zu geben, wieviel Treffer sich ergaben und was bei einer etwaigen neuen Auflage geändert werden könne.

28. **Otto Meißner**, Die meteorologischen Elemente und deren Beobachtung. (Sammlung naturw. pädag. Abhandlungen von Schmeil und Schmidt. Band II. Heft 6.) Mit Ausblicken auf Witterungskunde und Klimalehre der Unterlagen für schulgemäße Behandlung sowie zum Selbstunterricht. 94 S. mit 33 Textabbildungen. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 2,60 M.

Dieses Heft bezweckt die Förderung des meteorologischen Unterrichts an höheren Lehranstalten, der namentlich an den humanistischen Gymnasien zu kurz kommt. Es setzt keine Vorkenntnisse voraus, nur einige Übung im Beobachten naturwissenschaftlicher Dinge, so daß auch schon die Schüler mittlerer Klassen solcher Anstalten das Werkchen mit Nutzen lesen können. Besonders soll es dem Selbstunterricht dienen.

Außer auf die zum Verständnis der meteorologischen Vorgänge und Apparate erforderlichen physikalischen Gesetze weist das Buch allenthalben auf die Bedeutung der Wissenschaft für das organische Leben hin und geht auch ausführlich auf die Wetterprognose ein, um Anregung zur Selbsttätigkeit zu geben.

Die elektrischen und magnetischen Erscheinungen sind nur kurz berührt. Die übrigen klimatischen Elemente aber sind in hinreichender Ausführlichkeit betrachtet, namentlich Wärme, Luftdruck und -Bewegung und Wassergehalt der Atmosphäre. Sehr wertvoll für den Anfänger in der Wissenschaft ist besonders der 5. Abschnitt vom Wetter und seiner Vorhersagung. Hier wird auch vom Einfluß des Wetters auf die organische Welt, auf die kosmische Beeinflussung des Wetters und deren Geringfügigkeit, sowie auf die Beeinflussung des Wetters durch den Menschen hingewiesen.

Das Werkchen ist recht gut durchgearbeitet und erscheint ganz geeignet, angehende Beobachter mit den Lehren der Meteorologie bekannt zu machen und zu genauen Beobachtern auszubilden, die dann in der angeführten Literatur sich noch vertrauter mit dem Gegenstand machen.

X. Chemie.

1. Prof. Dr. **H. Erdmann**, Lehrbuch der anorganischen Chemie. 4. Aufl. XXVI und 796 S. — Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 15 M.

Erdmanns Lehrbuch wurde nach der 2. und 3. Auflage bereits im Jahresberichte (53. Bd., S. 188 und 55. Bd., S. 199) als unentbehrliches Hilfsmittel für Studierende und jeden Lehrer der Chemie und Physik, sowie für die verschiedensten Berufskreise bezeichnet. Dasselbe kann von der neuen Ausgabe gesagt werden, welche vom Verfasser abermals genau revidiert wurde. Dabei sind die Ergebnisse der neuesten Forschungen ohne Erweiterung des Umfanges einbezogen worden, so daß das Werk reichhaltiger geworden ist, ohne daß es an Handlichkeit eingebüßt hat. Zugleich aber wurde die Brauchbarkeit dadurch erhöht, daß alle Angaben, namentlich auch die angeführten Zahlen, sorgfältig durchgesehen wurden. So wurden in den neu eingefügten Abschnitt über „räumliche Gesetzmäßigkeiten bei festen Körpern" alle mineralogischen Angaben vom Professor Dr. W. Baumhauer (Freiburg) genau durchgesehen. Professor Dr. P. v. Groth (München) gestattete die Benutzung einer Reihe von Figuren aus seiner „physikalischen Kristallographie". Privatdozent Dr. O. Hauser unterstützte den Verfasser namentlich bei der naturgetreuen Abbildung der neu aufgenommenen Spektra (Edelerden, Radium, Quecksilber, Linien-

spektrum des Stickstoffs). Die Einfügung der spanischen Synonyma wurde durch den Leiter des Laboratorio Quimico del Ebro in Tortosa, Herrn E. Vitoria, angeregt, namentlich mit Rücksicht auf die Verbreitung der spanischen Sprache in amerikanischen Minendistrikten. Die Einfügung der nach dem neuesten Stande der Wissenschaft korrigierten Atomgewichte in der Spiraltafel des periodischen Gesetzes zeigt eine nähere Anschmiegung der Grundstoffe an den Kurvenzug als bisher, was mit Recht als eine schöne Bestätigung des Gesetzes angesehen werden kann.

Die neue Auflage von Erdmanns Lehrbuch kann daher nur mit Freude begrüßt werden. Das Werk gehört in jede Bibliothek einer höhern Lehranstalt.

2. **Albert Fricke**, Chemie für Lehrerinnenseminare und verwandte Lehranstalten. VII und 176 S. mit 49 Holzschnitt-Abbildungen. Braunschweig 1906, E. Appelhans & Co. Geb. 2 M.

Dieses Buch ist eine Erweiterung und Vertiefung von des Verfassers „Chemie für mittlere und höhere Mädchenschulen" (vgl. Jahresbericht 39. Bd., S. 125). Was vom Referenten in seiner Anzeige dieses Werkchens damals beanstandet wurde, ist durch die Erweiterung in diesem neuen Buche gegenstandslos geworden. So hat der Verfasser, dessen neues Werk übrigens den Lehrstoff in ähnlicher Gruppierung und Behandlungsweise bietet wie das frühere und ihn ebenso faßlich dargestellt enthält, bereits im ersten Abschnitt die chemischen Zeichen, die Begriffe Atom, Molekül usw. erklärt, hat sogar den Ionenbegriff eingeführt, er hat den Inhalt mehr wissenschaftlich aufgefaßt, ohne dabei die praktische Seite der Chemie außer acht zu lassen. Neben der Erweiterung des Textes im allgemeinen sind auch die Wiederholungen und Übungsfragen vermehrt. Neben den Metalloiden ist auch eine Anzahl von Metallen behandelt worden. Größere Aufmerksamkeit wurde den organischen Verbindungen zugewendet, doch wurde hier die Zusammensetzung nach den Formeln sehr kurz abgetan. Neu ist ein Abschnitt über die Ernährung der Pflanzen, erweitert auch der Teil über die Ernährung unseres Körpers, die Besprechung der Nahrungsmittel u. a.

Das Werkchen darf daher als recht passend für seinen Zweck als Lehrbuch für angehende Lehrerinnen bezeichnet werden, um so mehr, als ja im Unterricht die erklärende Hilfe des Lehrers mitwirkt, was bei den angehängten Fragen mitunter wohl nötig ist.

3. **L. Busemann**, Hilfsbuch für den Chemieunterricht in Seminarien. Eine Chemie des täglichen Lebens. 3. verm. und verb. Aufl., nach den neuen Lehrplänen bearb. 183 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. Geb. 2,20 M.

Das schon bei seinem ersten Erscheinen vom Referenten (Jahresbericht 51. Bd., S. 112) als gut verwendbar bezeichnete Werkchen ist in der neuen Auflage weiter verbessert worden, indem die für das tägliche Leben wichtigen Stoffe noch mehr berücksichtigt wurden. Es wurden auch Andeutungen über die Konstitution der Moleküle gegeben und manche leicht darstellbare Versuche neu eingeführt, welche als besonders instruktiv bezeichnet werden können.

Zum Verständnis der Zusammensetzung der Nährstoffe würde sich die graphische Darstellung in Farbendruck besonders eignen, wie sie in ähnlichen Werken sich findet. Vielleicht bringt uns eine neue Auflage eine solche neben den Zahlen, welche eine nicht so leicht faßliche Vorstellung bieten als eine bildliche Darstellung.

4. Dr. **G. John** und Dr. **Rud. Sachße**, Lehrbuch der Chemie für höhere Lehranstalten. Kleine Ausgabe. VIII und 334 S. mit 101 Figuren im Text. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Dieses Lehrbuch zerfällt in 4 Abschnitte. Der erste vorbereitende Teil ist für einen 2stündigen Unterricht durch ein Schuljahr gedacht. Er bringt das Wichtigste aus der allgemeinen Chemie, indem an den Metalloiden und einigen Metallen einige Grundlehren, besonders Affinität und Wertigkeit, gelehrt werden. Dabei wird von Erscheinungen des täglichen Lebens ausgegangen und zu chemischen Gesetzen und Theorien allmählich übergegangen. Der 2. Teil geht näher in die Betrachtung der unorganischen Chemie ein und schließt mit dem periodischen Gesetz der Elemente. Der 3. Teil beginnt mit den Wechselbeziehungen zwischen Mineralien und Pflanzen, geht sodann auf den Verkohlungsprozeß ein, bespricht die Konstitution der organischen Verbindungen, die Elementaranalyse und eine Anzahl der wichtigsten organischen Körper. Dabei wird besondere Rücksicht auf die im Leben wichtigsten Prozesse, namentlich dem Stoffwechsel beim Menschen und den Tieren, genommen, die Zusammensetzung der wichtigsten Nahrungsmittel angegeben usw. Der 4. Teil behandelt die angewandte Chemie. Leuchtgas und Teer, metallurgische Prozesse, Glas und Tonwaren, Schwefelsäure und Soda, Seifensiederei, Lederfabrikation und Färberei, Zünd- und Sprengstoffe, Zuckerindustrie und Gärungsgewerbe werden betrachtet. Wenn auch kurz, so doch hinreichend genau für das Verständnis der Jugend und mit Rücksicht auf die in neuerer Zeit angewendeten Methoden eignet sich das Lehrbuch sehr gut für den Gebrauch an höheren Lehranstalten.

5. Prof. Dr. **Max Ebeling**, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. I. Teil. Unorganische Chemie. 2. Aufl. IX und 345 S. mit 375 Abbildungen. Berlin 1906, Weidmann'sche Buchh. Geb. 3,80 M.

Erst vor kurzem (Jahresbericht 55. Bd., S. 202) hat Referent über Ebelings Lehrbuch in der günstigsten Weise berichtet. Die neue Auflage entspricht vollkommen dem früheren Urteil, indem der Verfasser ganz in dem früher von ihm eingeschlagenen Wege seinem Buche eine größere Brauchbarkeit verliehen. Zahlreiche Erweiterungen wurden vorgenommen, so ein Abschnitt über Elektrolyse und an verschiedenen Stellen die Verwendung derselben zu Darstellungen im großen wie im kleinen, ein kleiner Abschnitt über Geologie, kleinere Abschnitte aus der physikalischen Chemie, ein Abschnitt über die Radioaktivität u. a. — Einige instruktive Abbildungen sind hinzugekommen, wodurch neue wichtige Apparate vorzüglich erläutert werden. Unter den vielen Tabellen findet sich auch eine solche über „niedere Temperaturen", eine Übersicht über die Bergwerks- und Hüttenproduktion des Deutschen Reiches im Jahre 1903.

Das Lehrbuch eignet sich vorzüglich für höhere Lehranstalten, auch an Gewerbeschulen wird es gewiß am Platze sein. Man darf es auch wohl zum Studium für Lehrer empfehlen, welche in Kürze ein Bild von der Entwicklung der Chemie in unserer Zeit sich verschaffen wollen.

6. Prof. **Joh. Rippel**, Grundzüge der Chemie und Mineralogie für die 4 Klassen der (österr.) Realschulen. 2. verb. Aufl. 184 S. mit 97 Abbildungen. Wien 1906, F. Deuticke. Geb. 2,20 M.

Der methodische Lehrgang dieser Grundzüge wurde bereits im Jahresbericht (53. Bd., S. 194) als sehr sachgemäß geschildert. Die neue Auf-

lage enthält nur kleine Änderungen. Namentlich ist eine große Anzahl von Abbildungen aufgenommen, teils instruktive Apparate, teils Abbildungen von Mineralien und typische Landschaftsbilder über das Vorkommen von Mineralstoffen. Das textlich schon sehr gute Buch hat durch diese Ausstattung ersichtlich gewonnen.

7. **Otto Ohmann**, Chemisch-mineralogischer Kursus. Leitfaden der Chemie und Mineralogie für Gymnasien, Realschulen u. a. höhere Lehranstalten, methodisch bearb. 4., die neuere Anschauungen berücksichtigende Aufl. VIII und 191 S. mit 147 in den Text gedruckten Figuren und einer Spektraltafel. Berlin 1907, Winckelmann & Söhne. 1,80 M.

Dieses Werkchen, welches die Lehren der Chemie in sehr ansprechender und faßlicher Weise methodisch entwickelt, aber auch der Mineralogie eine hinreichende Ausdehnung gewährt, erscheint nach kurzer Zeit (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 268) wieder. Der Text ist durch Einfügung mehrerer Abschnitte erweitert und dem heutigen Stande der Wissenschaft dadurch noch mehr angepaßt, daß u. a. die Grundzüge der modernen Theorie der Lösungen aufgenommen wurden, ebenso die Jonenanschauung und ihre wichtigsten Folgerungen. Wenn auch die neuern Anschauungen anfangs eine gewiße Erschwerung bedeuten, so führt dieselbe doch später zu einer wesentlichen Erleichterung in der Auffassung der chemischen Reaktionen. Zugleich sind 21 neue Originalfiguren eingedruckt worden.

Der Leitfaden, welcher als Ergänzung der Leitfäden der Zoologie und Botanik von Dr. Vogel, Dr. Müllenhoff und Dr. Kienitz-Gerloff gedacht ist, verdient, wie Referent schon früher sagte, besondere Beachtung und wird auch solchen Kollegen, welche nicht Freunde eines methodisch angelegten Leitfadens sind, wertvolle Dienste bei Behandlung des Lehrstoffs bieten können, und bietet zugleich den Schülern vielfach Anregung, besonders auch durch die Angaben zu den Versuchen zum Teil für häusliche Arbeiten, welche anhangsweise dem Leitfaden beigegeben sind.

8. **Prof. Dr. W. H. Schultze**, Lehrbuch für den chemisch mineralogischen Unterricht auf Realschulen und Gymnasien. Vorbereitender Lehrgang für Realgymnasien und Oberrealschulen. 2. verb. Aufl. 159 S. mit 93 in den Text gedruckten Abbildungen. Hannover 1906, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. Geb. 2 M.

Trotz mancher Vorzüge scheint das vorstehend genannte Lehrbuch (vgl. Jahresbericht 46. Bd., S. 151) keine größere Verbreitung gefunden zu haben, vielleicht weil ein Lehrer sich nicht gern an ein Lehrbuch gewöhnt, das in methodischer Form den Unterricht gar zu streng bindet. Die neue Auflage enthält manche zweckmäßige Zusätze und Erweiterungen. Doch haben sich manche Errata eingeschlichen, die nicht immer als Druckfehler anzusehen sind, wie $Al_3H_3O_3$ (S. 108) für AlH_3O_3. Statt Schwefelzündhölzer sollte Phosphorhölzer gesagt sein (S. 64). In den Knochen findet sich nicht Leim, sondern Knorpel, aus welchem durch Kochen Leim entsteht, auch nicht Kaliumkarbonat und Kaliumphosphat, sondern Kalziumkarbonat und Kalziumphosphat. — S. 36 heißt es: 1 Wassermenge löst 500 Mengen Chlorwasserstoff; es sollte wohl heißen 1 Raumteil usw. — S. 49: Der Schwefel bei Girgenti ist nicht vulkanischen Ursprungs, sondern wässerigen. — S. 63 steht Chlorkali statt Kaliumchlorat u. a. — Auch die zum Teil neuen Bilder sind nicht immer gut; so ist beim Destillierapparat (Fig. 2) Zu- und Abfluß des Wassers ungenau. Von den Kristallgestalten sind mehrere falsch gestellt.

Recht zweckmäßig ist, daß der mineralogische Teil des Textes durch andere Druckschrift von dem chemischen Teil unterschieden wurde.

9. **P. Müller** und **J. A. Völker**, Mineralkunde und Chemie. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. durchges. und verb. Aufl. 56 S. mit 18 Illustrationen. Gießen, E. Roth. 20 Pf.

Schon früher wurde dieses Werkchen als nur für die einfachsten Verhältnisse als passend bezeichnet. Es sollte indessen auf dem Titel stehen: Chemie und Mineralkunde, denn letztere ist in sehr geringem Maße berücksichtigt. Die chemischen Mitteilungen sind ja zum großen Teil unter Leitung eines kundigen Lehrers recht verwendbar, wenngleich manche Stellen nicht wissenschaftlich sind genau. Z. B.:

Geschmolzener Schwefel ist bei 114 gelb, wird erst später braun. Salmiak dient nicht zum Waschen, sondern Salmiakgeist. Knochen enthalten keinen Leim, sondern Knorpel. Aus dem kohlensauren Kalk, der durch Verbrennen der Knochen zurückbleiben soll, erhält man keinen Phosphor. Leim kann Eiweißstoffe nicht in der Nahrung ersetzen. Schwefeldioxyd und Phosphorpentoxyd sind keine Säuren, werden es erst durch Vereinigung mit Wasser. Meerschaum zerfließt nicht im Wasser. Die festen Fette unterscheiden sich nicht von den Ölen dadurch, daß erstere Stearinsäure, letztere Glyzerin enthalten, da die Fette ebenfalls Glyzerin enthalten, die Öle aber neben Glyzerin auch andre Fettsäuren. Bergflachs heißt nicht Federweiß. Dieses wird aus Speckstein oder Talk (fälschlich Talkerde oder Bittererde hier genannt) bereitet usw.

Es ist schade, daß die sonst oft recht guten Mitteilungen durch solche Verstöße gestört werden.

10. Prof. Dr. **O. Stoeckenius** und Prof. Dr. **O. Krüger**, Einführung in die Chemie. 64 S. mit 57 Textfiguren. Leipzig 1906, Renger'sche Buchhandl. 1 M.

Da das analytisch-induktive Verfahren Wilbrands in hohem Grade geeignet ist, die geistige Mitarbeit der Schüler in Anspruch zu nehmen und daher die meiste Anerkennung gefunden hat, haben die Verfasser sich entschlossen, den chemischen Lehrstoff für diesen Unterricht in Untersekunda in dieser Weise zurechtzulegen und sich dabei die Lehrbücher von Hofmann, Wilbrand, Levin, Koppe-Husmann, Ohmann u. a. benützt. In 18 Kapiteln auf 55 Seiten werden nun der Reihe nach Elemente vorgeführt und in einer recht hübschen Weise die chemischen Vorgänge gezeigt und erklärt. Dem im Zusammenhang vorgeführten Gedankengang eines jeden Kapitels, das stets nur ein Element behandelt, werden eine Reihe von „Erläuterungen" nachgesetzt, um die verschiedenen Begriffe und Gesetze scharf festzustellen. Was im Unterricht durch das Experiment geboten wird, wird zur häuslichen Wiederholung durch einfache aber recht gute Textbilder in Erinnerung gebracht. Im 14. Kapitel wird eine Zusammenstellung und Erweiterung des Erlernten, Atomtheorie, Atomgewicht, Wertigkeit usw. gelehrt. Es folgt eine kurze Darstellung der Kristallographie und ein Abschnitt mit Rechnungsaufgaben.

So hübsch nun auch das Ganze durchdacht und ausgeführt ist, muß man sich aber doch immer denken, ob der Schüler mit dem Gebotenen hinreichende Belehrung aus dem Gebiete der Chemie erhalten soll. Oder ist es nur ein vorbereitender Abschnitt, dem ein ausführlicher Lehrgang folgen soll? Aus der organischen Chemie ist gar nichts in dem Werkchen und aus der unorganischen, so gelungen die Darstellung auch ist, doch nur wenig. Man muß da immer wieder den Wunsch äußern, daß auf dem Gymnasium der Chemie ein größerer Zeitraum geboten werden solle.

11. **Ernst Zeißig**, Fortbildungsschuldir., Chemie für Fortbildungsschulen. 1. Heft. Nichtmetallische Grundstoffe (64 S.). 60 Pf. — 2. Heft. Die leichten Metalle (31 S.). 40 Pf. (Aus „der Gewerbekunde für Fortbildungsschulen," Abteilung: Gemischte Berufe, Heft 4 und 5.) Meißen 1903, H. W. Schlimpert.

Referent kann nicht für die Empfehlung dieses Werkchens sein. Schon die Auswahl des Lehrstoffes flößt hie und da Bedenken ein; mehr aber noch die Ausführung des Textes, der mehrfach eine etwas flüchtige Behandlungsweise verrät. Beim Unterricht kann wohl der kundige Lehrer manches verbessern, aber zum Selbstunterricht, zu welchem es warm empfohlen, taugt es durchaus nicht.

Beispielsweise sei gesagt, daß häufig bei einer Verbindung gesagt ist, sie besteht aus soundsoviel Teilen mehrerer Stoffe, ohne daß ein Unterschied gemacht ist zwischen Atomen, Gewichtsteilen und Raumteilen. Ein Unterschied zwischen sauren Oxyden und Säuren wird nirgends gemacht; z. B. Salpetersäure besteht aus Sauerstoff und Stickstoff, wie die Luft. Chlorwasserstoff besteht aus 1 Teil Wasserstoff und 1 Teil Chlor. — Englische Schwefelsäure wird als dünnflüssig beschrieben. Man gieße einige Tropfen Schwefelsäure auf ein Stück Zeug und lasse es einige Tage liegen; erst dann soll die Zerstörung des Stoffes eintreten. Zu einem Versuch werden 1—2 m Magnesiumband empfohlen, wo 1 dm hinreicht. Stickstoff soll an Salpeter und an Ammoniak gebunden sein, statt in. — Die Entstehung der Steinkohle ist nicht ganz richtig.

Die Hefte müßten sorgfältig durchgesehen und manches geändert werden.

12. Prof. Dr. **Lassar-Cohn**, Die Chemie im täglichen Leben, Gemeinverständliche Vorträge. 5. verb. Aufl. 329 S. mit 22 Abbildungen im Text Hamburg 1905, L. Voß. Geb. 4 M.

Aus öffentlichen Vorträgen des Verfassers ist dieses Buch entstanden, das nun schon in 5. Auflage vorliegt. Der Verfasser hat darin in sehr klarer und ansprechender Weise aus dem chemischen Wissensstoff eine Anzahl von Themen ausgeführt, welche die Vorgänge im täglichen Leben behandeln. Man wird kaum ein Thema finden, das in seinem Buche nicht angeführt, ja in ausführlicher Weise erläutert wird. Ausgehend von dem Atmungsprozeß, der Luft, der Verbrennung, geht er auf das Wesen der chemischen Prozesse ein, schildert die Brennstoffe, den Ernährungsprozeß bei Pflanzen, Menschen und Tieren, schildert die Bereitung verschiedener Nahrungsmittel und ihren Wert, geht ein auf die Sprengstoffe, die Lederbereitung, das Bleichen und Färben, auf die Papierbereitung, Pottasche, Soda, Seife, Glas, Metalle usf. Kurz, es werden die verschiedensten chemischen Vorgänge erläutert. Dabei wird auch der Entwicklung der Chemie seit den ältesten Zeiten gedacht, es wird gezeigt, wie diese Entwicklung bis in die neueste Zeit vorging und welche Umstände dabei häufig zugrunde lagen, wie dieselbe in dem Haushalte und in der Industrie sich zeigte und welche Bedeutung sie für das Leben in der Gegenwart, namentlich auch für die Bedeutung der deutschen Industrie und den Welthandel zur Folge hatte. Er zeigt dabei, wie in so vielen Fällen unsere Lebensbedürfnisse anders geworden sind, selbst in den letzten 50 Jahren, seit die Chemie sich in so großartiger Weise auf allen Gebieten der Technik geltend machte. Er nennt zugleich die Namen der Männer, welche sich dabei vorzugsweise betätigten, und zeigt, welchen Einfluß die Wissenschaft auf das gesamte Kulturleben hatte. Es möge beispielsweise nur an die Geschichte des Zuckers, der Sprengstoffe, der Eisenbereitung, der Farbstoffe aufmerksam gemacht werden, doch auch in den andern Kapiteln zeigt sich in

ähnlicher Weise der weite Blick des Verfassers. Kein Leser wird das Buch unbefriedigt aus der Hand legen, namentlich dem Lehrer wird, auch wenn er in der Wissenschaft der Chemie schon zu Hause ist, bald hier, bald da die Anregung zu einem Gesichtspunkte werden, den er erfolgreich in seinem Berufe verwenden kann. Man möchte daher wünschen, daß das Buch auch in den Familien weite Verbreitung finde.

13. Prof. **W. Weiler**, Chemie fürs praktische Leben. Populäre Darstellung und Anleitung zur Beobachtung und zum Verständnis der täglichen Erscheinungen. Zum Selbstunterricht und Schulgebrauch an der Hand vieler einfacher Versuche, mit 187 Illustrationen. In 10 Liefer. Ravensburg, O. Maier. Je 70 Pf.

Dieses Werkchen ist aus Vorlesungen hervorgegangen, welche der Verfasser an einer gewerblichen Fortbildungsschule gehalten hat. Da seine Zuhörer nur die Volksschule besucht hatten, fehlten ihnen nötige Vorkenntnisse aus Naturlehre und Naturgeschichte, so daß die hergehörigen Erscheinungen beigezogen werden mußten, um dem Verständnis bei den Versuchen, Erläuterungen und Ergebnissen nachzuhelfen. Es mußte daher sorgfältig von bekannten Dingen ausgegangen, sowie Einfaches und Anschauliches vorangestellt werden, um allmählich das Verständnis für chemische Vorgänge und Begriffe zu vermitteln.

Im Unterricht selbst sollen nur die grundlegenden Kapitel des Buches zur Sprache kommen, die weiteren, besonders die für das „praktische Leben" bestimmten Abschnitte, sollen zum Selbstunterricht dienen. Außer den Lehrlingen und Gehilfen, meint der Verfasser, werde auch der Handwerker, Ökonom, Kaufmann, Fabrikant, kurz, jeder Geschäftsmann, der sich in diesen Dingen unterrichten will, in dem Buche vieles finden, das in rein wissenschaftlichen Werken mehr übergangen wird. Geschichtliches ist im Texte berücksichtigt, die Erklärung von Namen und Fremdwörtern ist gegeben. Der Lehrgang geht von einfachen chemischen Versuchen aus, entwickelt daran die zum Verständnis chemischer Vorgänge wichtigsten Lehren und beschäftigt sich mit allen Vorgängen in der Natur und im Haushalte des Menschen, sowohl der anorganischen wie der organischen Natur, so daß u. a. auch die Ernährung der Pflanzen und Tiere, einschließlich des Menschen vollkommen verständlich gemacht werden. Es werden daher auch manche Erscheinungen beigezogen, die nicht unmittelbar zur Chemie gehören, so aus der Physiologie der Gewächse u. a. Anhangsweise wird dem Schüler auch einiges über die Behandlung der Gläser bei den chemischen Arbeiten mitgeteilt, die Behandlung der Gase und des Korkes. Eine geschichtliche Tabelle belehrt über die Zeit der wichtigsten Entdeckungen auf dem Gebiete der Chemie, ein weiterer Anhang bietet die Erklärung von Fremdwörtern und technischen Ausdrücken. Ein ausführliches Sach- und Namenregister fördert den Gebrauch des Buches, das gewiß in den Kreisen, für welche das Buch bestimmt ist, vollen Beifall finden wird.

Abgesehen von einigen weniger klaren Stellen ist das Weilersche Werk recht empfehlenswert.

14. **Ferdinand Strauß**, Organische Chemie. Experimentier- und Hilfsbuch für Bürger- und Fortbildungsschulen. 290 S. mit 131 Abbildungen. Wien 1907, k. k. Schulbücher-Verlag. Geb. 2 K. 40 h.

Dieses Werk bietet einen sehr reichen Inhalt, in einzelnen Teilen wohl etwas zu reich. Andrerseits behandelt es den Lehrstoff in einer höchst faßlichen und sachgemäßen Weise, so daß es für den angehenden Lehrer eine gute Beihilfe zum Studium gewähren kann. Es zerfällt in 6 Kapitel:

1. Kohle und Kohlenwasserstoffe; 2. Kohlehydrate; 3. Fettkörper; 4. Pflanzenexkrete; 5. Tierische Stoffe; 6. Physiologische Chemie.

Der Inhalt ist durchwegs praktisch gehalten; so wird im 1. Kapitel die Beleuchtung eingehend besprochen und die Produkte der trocknen Destillation untersucht, so daß die Karbolsäure, das Kreosot, die Teerfarbstoffe u. a. zur Sprache kommen. Das Kapitel Kohlehydrate belehrt über deren Vorkommen, Unterschiede, Gewinnung und Verarbeitung, so bei den Faserstoffen über Spinnen und Weben, Papier, Schießwolle usw., Gummi, Stärke und Zucker zu Einblicken in die Industrie. — Bei den Fettkörpern wird die Gärung, der Alkohol und einige Derivate, geistige Getränke, Essig und andere Säuren, die Fette, Kerzen- und Seifenfabrikation vorgeführt. — Unter Pflanzen-Exkrete finden wir Belehrung über Pflanzensäuren, ätherische Öle, Harze, Lack, Kautschuk u. a. — Von tierischen Stoffen werden die Haut (Lederbereitung), Knochen und die Eiweißkörper, also auch Milch und Blut, besprochen. Das letzte Kapitel behandelt Nahrungs- und Genußmittel, sowie den Ernährungsprozeß und die Fäulnis. — Wenn dabei einiges vermißt werden könnte, was ebenfalls recht wissenswert ist, muß man wohl Verzicht leisten, da ohnehin so viel geboten ist.

Das Buch enthält viele, wenngleich oft recht einfache Bilder, doch — abgesehen von einigen Ungenauigkeiten — sind sie recht brauchbar.

Fremdworte werden vielfach am untern Rande der Seite erklärt; die aus dem Griechischen Stammenden sogar meist mit griechischen Lettern, aber nicht alle. Diese Erklärungen sind wohl für den Schülerkreis wertlos und sollten trotzdem fehlerfrei sein, aber häufig fehlen die Akzente, oder sie sind nicht richtig. Statt πῦρ das Feuer steht πυρος; statt ὕδωρ das Wasser steht ὕδρος die Wasserschlange uff. Diese Fehler schädigen zwar nicht den Schüler, aber — wozu diese Zusätze! Das Fehlen eines alphabetischen Inhaltsverzeichnisses ist störend.

15. Prof. Dr. **K. Haßack**, Leitfaden der Warenkunde für zweiklassige Handels-Lehranstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der Chemie bearb. 2. Aufl. VII und 318 S. mit 215 Abbildungen und 1 Weltkarte. Mit Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultur und Unterricht zum Unterrichtsgebrauch an 2klassigen Handelsschulen allgemein zugelassen. Wien 1906, A. Pichler's Wwe. & Sohn. Geb. 4 K.

Der schon durch verschiedene ähnliche Schriften vorteilhaft bekannte Verfasser, welcher vor kurzem als Professor für Warenkunde an die k. k. Handelsakademie in Graz berufen wurde, hat den vorstehend genannten Leitfaden besonders für den Gebrauch an Handelsschulen verfaßt; derselbe dürfte aber auch an andern Schulen verwendet werden, ja wohl auch zum Selbstunterricht verwendbar sein, da er den Gegenstand in einer recht passenden Weise, mit Berücksichtigung der neuesten Fortschritte auf dem Gebiete behandelt und das Buch daher in weitern Kreisen belehrend wirken kann. Bei der Gruppierung des Gegenstandes wird abgegangen von der im Handel üblichen Einteilung der Waren, denn es werden dieselben nach ihrer Herkunft aus den 3 Naturreichen geordnet. Da jedoch manche Stoffe gleichartig verwendet werden, ob sie nun aus dem Tierreich oder dem Pflanzenreich stammen, wie z. B. die Fette und die Faserstoffe, so werden die organischen Stoffe in verschiedenen natürlichen Gruppen vorgeführt.

Da für das Verständnis der Abstammung und für die Beschreibung der Rohwaren Kenntnisse aus der Naturgeschichte nötig sind, werden solche vorausgesetzt, ebenso die Kenntnis der Grundlehren aus der Chemie und vielfach auch der Physik. Neben der Beschreibung der Waren wird auch

ihre Herstellung auf mechanischem und chemischem Wege betrachtet, es wird also die mechanische und chemische Technologie in gedrängter, aber vollkommen verständlicher Weise zugleich gelehrt.

Die anorganischen Waren zerfallen in 1. Metalle und Hüttenprodukte; 2. Schleif- und Poliermaterialien; 3. Schmucksteine; 4. Skulptur und Baumaterialien; 5. Rohstoffe der chemischen Industrie und chemische Produkte; 6. Glaswaren; 7. Tonwaren; 8. Schreib- und Zeichenmaterialien; 9. Mineralische Brenn- und Leuchtstoffe. Am Schlusse ist eine Übersicht der besprochenen Grundstoffe und ihrer chemischen Verbindungen gegeben.

Die organischen Waren sind 1. Pflanzliche Nahrungsmittel (Getreide, Hülsenfrüchte, Mehlprodukte, Stärke, Zucker, Obst- und Südfrüchte); 2. Tierische Nahrungsmittel (Fleisch, Fische, Molkereierzeugnisse, Eier und Honig); 3. Genußmittel (Gewürze, narkotische Genußmittel, geistige Getränke, Essig); 4. Öle und Fettwaren, nebst Erzeugnissen aus ihnen; 5. Pflanzenausflüsse (ätherische Öle, Gummi, Kautschuk); 6. Holz; 7. Organische Farb- und Gerbstoffe; 8. Erzeugnisse aus tierischer Haut; 9. Faserstoffe und Erzeugnisse daraus; 10. Organische Drechslerrohstoffe; 11. Drogen. — Eine kurze Übersicht schließt das Kapitel. Die Behandlung des Gegenstandes ist so eingehend, daß das Werkchen für viele Leser den Gebrauch eines größern Lehrbuches der Warenkunde und Technologie sehr gut zu ersetzen imstande ist. Die Brauchbarkeit des Werkes ist wesentlich erhöht durch die im Text beigegebenen Abbildungen, welche zum Teil nach Photographien des Verfassers angefertigt wurden oder andern gediegenen Quellen entnommen sind.

16. **Julius Schmidt**, Chemisches Praktikum. I. Teil. Ausgewählte Kapitel aus der organischen und Nahrungsmittel-Chemie. 138 S. mit 47 Figuren im Text. Breslau 1907, F. Hirt. 1,80 M.

So wie der I. Teil dieses Werkchens (Jahresbericht Bd. 54, S. 210) ist auch der vorliegende als Hilfsmittel für die „praktischen Übungen in der Chemie" bei den wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins entstanden. Da die Beziehungen der organischen Chemie zu den Fragen des täglichen Lebens sich fortwährend vermehren, tritt dieser Teil der Chemie in den Lehrplänen der Volksschule, in denen der Fortbildungs- und Haushaltungsschulen immer mehr auf, und es wird vom Lehrer verlangt, daß er auch hier das Experiment in den Mittelpunkt seiner Belehrungen stelle, und es ist der Zweck dieser Schrift, ihn dabei zu unterstützen.

Das Werkchen beschreibt gegen 400 Versuche, die einfachern sind für die Schule und das Seminar bestimmt, die schwierigern für die Fortbildung des Lehrers. Dabei wäre es vielleicht zweckmäßig gewesen, die letzteren durch ein Zeichen (*) kenntlich zu machen. Die Versuche sind genau beschrieben, namentlich Gewichtsmengen und Größe der Gefäße angegeben. An die Versuche schließt sich die Darstellung der Reaktion in Gleichungen, bei welchen Strukturformeln angewendet wurden. Auch sind bei jedem Abschnitt theoretische Belehrungen vorangestellt, welche im Zusammenhang die Antworten auf Fragen enthalten, die bei der Durchführung der betr. Kapitel von den Praktikanten an den Verfasser gerichtet wurden. Die starke Berücksichtigung der Chemie in Küche und Haus, sowie die experimentelle Untersuchung der Nahrungs- und Genußmittel ist namentlich für Haushaltungsschulen bestimmt, aber auch in andern Schulen gut verwendbar. Sehr wertvoll sind dabei die Belehrungen über die Nahrungsmittel, deren Nährwert, Aufbewahrung, Zubereitung u. a. Am Schlusse gibt der Verfasser ein Verzeichnis der erforderlichen Chemikalien, der

nötigen Menge, Flaschengröße und annähernden Preis, ebenso die nötigen Apparate.

Die Durchsicht des Heftes zeigt, daß der Verfasser in erfolgreicher Weise es versteht, den Unterricht experimentell zu unterstützen, und daß der Gebrauch des Werkes warm empfohlen werden kann, wenn ein Lehrer auch den organischen Teil der Chemie beim Unterricht durch Experimente zu unterstützen sucht, daß auch die Teilnehmer an praktisch-chemischen Übungen dasselbe mit Vorteil benützen können.

17. **M. Mittag**, Chemisches Schulpraktikum. Aufgaben-Sammlung für den ersten praktischen Unterricht zur Einführung in die experimentelle Naturwissenschaft. 55 S. Hildesheim 1906, A. Lax. 70 Pf.

Der Verfasser sagt, daß die vorhandenen Anleitungen zu chemischen Schülerexperimenten in erster Linie die systematische qualitative Analyse berücksichtigen. Da aber diese die notwendigen Beziehungen zum chemischen Klassenunterricht vermissen lassen, ebenso wie die Berührung mit dem praktischen, häuslichen und gewerblichen Leben, sowie zu physiologischen Vorgängen, wie sie Gegenstand des botanischen und hygienischen Unterrichts sein sollen, so hat er in seinem Leitfaden, der dem ersten chemischen Praktikum in Schulen zugrunde gelegt werden kann, eine Auswahl geeigneter Stoffe getroffen, mit denen der Schüler leicht eine große Anzahl von Versuchen ausführen kann, bei denen sehr wenig Hilfsmittel nötig sind und durch welche der Schüler das Verhalten der Körper selbsttätig erkennen kann. Es werden 370 Versuche genannt, welche auch zum Teil organische Stoffe betreffen. Die Versuche werden erst nur angedeutet, dann wird auch ihre Ausführung kurz besprochen. Es folgen eine kurze Anleitung zur qualitativen Analyse und einige Worte über Maßanalyse.

Da das Heftchen unter Anleitung des Lehrers benutzt wird, kann dieser die nötigen Unterweisungen geben, auch in der Reihenfolge der Versuche manches ändern, so daß die vom Verfasser gebotene Anregung von Erfolg begleitet werden kann.

18. Dr. **Hugo Bauer**, Geschichte der Chemie. I. Von den ältesten Zeiten bis zur Verbrennungstheorie von Lavoisier. 94 S. II. Von Lavoisier bis zur Gegenwart. 125 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Dieses Werkchen gibt an der Hand von Kopps bekannter Geschichte der Chemie einen kurzen Überblick über diese Wissenschaft. Während es im I. Bändchen ausgeht von den chemischen Kenntnissen der Alten und namentlich die Zeitalter der Alchemie, der Jatrochemie und der phlogistischen Chemie betrachtet, zeigt es im II. Bändchen, wie von Lavoisier an die Chemie eigentlich erst zur Wissenschaft wird, als die Wage angewendet wurde, die Verbindungsverhältnisse der Elemente genau zu untersuchen. Der Verfasser zeigt dann, wie die Entwicklung der organischen Chemie die theoretischen Anschauungen beeinflußte, so daß wiederholt neue Hypothesen über den Bau der Verbindungen entstanden, und daß diese wieder Anlaß wurden zur Entdeckung neuer Verbindungen, welche oft eine wichtige Anwendung in der Industrie und im Leben fanden, ja die Entwicklung der Industrie in neue Bahnen leitete und neue Industriezweige erweckten. Dies zeigte sich um so mehr, als durch Vereinigung von Physik und Chemie ungeahnte Methoden für die Darstellung verschiedener Körper entdeckt wurden. So war die Entdeckung von Methoden zur Erzeugung hoher und tiefer Temperaturen, die Verwendung der elek-

trischen Energie vom höchsten Einfluß auf die Entwicklung der Chemie. Es reihte sich daran die Entdeckung der Edelgase, des Radiums u. a., worüber die Untersuchungen noch nicht abgeschlossen sind.

Als sehr bedeutsam hebt der Verfasser noch hervor, wie in unserer Zeit für den Unterricht in Chemie bedeutsames geleistet wird, er bespricht die Einrichtung von chemischen Laboratorien an Hoch- und anderen Schulen, geht auf das Entstehen zahlreicher Zeitschriften ein, welche die verschiedenen Zweige der Chemie fördern. Er nennt schließlich das Entstehen vieler Schriften, welche die Wissenschaft auch der Jugend und dem Laienpublikum vorführen, wobei auch auf die zahlreichen Bändchen der Sammlung Göschen hingewiesen wird, von der am Schlusse des Bändchens ein ausführliches Verzeichnis beigedruckt ist. Auch das hier besprochene Werkchen ist, wie der Verfasser hervorhebt, dem Bestreben entsprossen, dem jungen Chemiker, dem Studierenden der Chemie Anlaß zu weiterm Eindringen in das Werden und Entstehen der chemischen Wissenschaft zu geben, wozu es auch bestens geeignet ist.

19. **Otto Rolle**, Naturlehre für mittlere Lehranstalten und gewerbliche Fortbildungsschulen, in 3 Teilen bearb. — Teil III. Einführung in die wichtigsten Zweige der Technik. VI und 164 S. mit 63 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau 1906, Trewendt & Granier. Geb. 1,50 M.

Im Jahre 1902 wurde die Breslauer Knaben-Mittelschule um eine Klasse erweitert. Da aus der vorletzten Klasse der nun neunstufigen Mittelschule meist der Übergang ins praktische Leben stattfindet, mußte der naturkundliche Unterricht in dieser Klasse abgeschlossen werden, und er wurde für die Schüler der obersten Klasse ein systematischer technologischer Unterricht eingeführt, neben Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde und kaufmännischem Rechnen mit Buchführung. Die Technologie eignet sich einerseits dazu, die chemischen und physikalischen Kenntnisse zu wiederholen und zu erweitern, und andrerseits, die Schüler mit der praktischen Anwendung der Körper und Kräfte bekannt zu machen. Den Lehrplan hierzu gliederte der Verfasser unter Vereinigung verwandter Betriebe in folgende Gruppen: Unser Obdach, Verarbeitung und Verwertung landwirtschaftlicher Produkte, die Kleidung, der Bergbau und die Veredelung seiner Produkte, die Verarbeitung der Erden und Gesteine, Kraftmaschinen, der elektrische Strom, das Beleuchtungswesen, der Verkehr und seine Einrichtungen und die Herstellung der Bücher und Bilder. Diesen Lehrstoff hat der Verfasser in vorliegendem Leitfaden bearbeitet, der in 3 Wochenstunden behandelt werden soll, wobei als selbstverständlich die Verwendung von Sammlungen (Rohstoffen und Fabrikaten) und Wandtafeln, sowie die Vorführung von Experimenten und der Besuch technischer Etablissements vorausgesetzt wird.

Die 10 Abschnitte des Leitfadens dürften eine gute Grundlage für den Unterricht abgeben. Der Lehrstoff wird zwar nicht in erschöpfender Weise vorgeführt, doch bietet der Leitfaden dem Gedächtnis eine ausreichende Hilfe, den jedenfalls etwas mehr ausgeführten Unterricht zu erfassen und zu wiederholen. Eine Anzahl guter Bilder ist dabei eine wesentliche Stütze. Übrigens lehnt sich der Unterricht auch vielfach an den chemischen Unterricht der vorhergehenden Klasse.

Der Leitfaden erscheint recht geeignet für seinen Zweck und dürfte sich auch, wie der Verfasser hofft, für andere Schulen eignen, welche ähnliche Zwecke verfolgen.

20. **Karl Freiherr von Papius**, Das Radium und die radioaktiven Stoffe. Gemeinverständliche Darstellung nach dem gegenwärtigen Stande der Forschung mit Einflechtung von experimentellen Versuchen und unter besonderer Berücksichtigung der photographischen Beziehungen. VIII und 90 S. mit 36 Abbildungen. Berlin 1905, G. Schmidt. 2 M.

Das Interesse an dem merkwürdigen neuen Element, welches manche bisher als feststehend angenommenen Gesetze der Wissenschaft zweifelhaft werden läßt, ist immer noch im Zunehmen. Dabei ist der Laie meist nur auf die unzulänglichen Nachrichten in den Zeitschriften angewiesen, da besondere Schriften darüber meist schwer verständlich sind. Dies veranlaßte den Verfasser, den Gegenstand in einer gemeinverständlichen Darstellung für ein größeres Publikum zu bearbeiten.

Der Verfasser bespricht die betr. Naturerscheinung nach jeder Richtung. Ausgehend von der Entdeckung der Radioaktivität des Urans schildert er die Entdeckung des neuen Elements und verwandter Stoffe, beschreibt Vorkommen und Gewinnung, seine Eigenschaften in jeder Richtung und namentlich die Wirkung der von ihm ausgesendeten Strahlen, den sog. Becquerelstrahlen, die sowohl chemisch als elektrisch, thermisch, mechanisch und physiologisch sind und in dieser Hinsicht bereits Aussichten auf Heilbarkeit schwerer Erkrankungen bieten. Endlich werden noch die Erscheinungen der mitgeteilten Radioaktivität untersucht, und schließlich wird versucht, diese Erscheinungen zu erklären, so daß der Leser einen recht guten Überblick über das gesamte Wissen unserer Zeit über diesen merkwürdigen Körper gewinnt.

IV. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Ernst Lüttge,

Lehrer in Leipzig.

Verschiedene pädagogische Blätter (Päd. Ztg. Nr. 21, Dtsch. Schule Nr. 10, Päd. Woche Nr. 36) veröffentlichen das Urteil eines englischen Schulmannes über den Unterricht in den deutschen Schulen, das sich gegen das Überwiegen des mündlichen Unterrichts wendet. „Ganz unbegreiflich," heißt es, „war diesem Herrn der fast ausschließlich mündliche Unterricht, und mit dem durch keine Gewohnheit geschwächten Blick des Ausländers entdeckte er sofort dessen große Schwächen. ‚Schalten Sie den Lehrer aus,' sagte er mir, ‚und Sie werden sofort sehen, wie gering das sichere selbständige Wissen und Können der deutschen Schüler ist. Die deutschen Lehrer wissen gar nicht, wieviel sie den Kindern durch ihre Fragen suggerieren.' Ein Lieblingswunsch von ihm war es deshalb, sobald er eine besonders glänzende Lektion gehört hatte, ein Stück derselben als schriftliche Aufgabe gegeben zu sehen. Schon das Benehmen der Kinder erregte dann sein höchstes Erstaunen: Unruhe, Zögerung mit dem Beginn, Abgucken, ja Lockerung der Disziplin, die vorher so glänzend erschienen war. Die Ergebnisse erst recht zeigten einen geradezu unglaublichen Abfall gegenüber den mündlichen Leistungen. ‚Sehen Sie,' sagte er dann, ‚die deutschen Kinder sind nicht an stilles, selbständiges Arbeiten gewöhnt. Bei uns ist es umgekehrt: tiefe, feierliche Stille, sichtlich ernstliche Anstrengung jedes Kindes bei schriftlichen Arbeiten, aber viel Unsicherheit und sprachliche Unbeholfenheit beim mündlichen Unterricht.' Vor die Wahl gestellt, erklärte er unumwunden, daß er die englische Art des Schulhaltens vorziehe; sie erziele zwar weniger Wissen, aber größere geistige Selbständigkeit."

Dieses englische Urteil enthält gewiß manches Zutreffende, wenn man auch den Schlußfolgerungen daraus nicht zustimmen kann. Es trifft nicht den mündlichen Unterricht als solchen, sondern nur seine Ausartung. Wenn die Schüler nicht imstande sind, die Ergebnisse einer Lektion selbständig niederzuschreiben, so kann das entweder an dem mündlichen Unterricht liegen, der durch sein leeres Fragengeklingel keine Gedanken im Schüler angeregt hat, oder es kann auch daran liegen, daß die Schüler im Aufsatzunterricht nicht gewöhnt worden sind, etwas Eigenes darzustellen. Damit ist auch der Weg angedeutet, auf dem eine Besserung erzielt werden kann. Nicht wollen wir uns die englische Art zu eigen machen, die den Schwerpunkt in die schriftliche Selbstbeschäftigung des Schülers legt; aber selbständig wollen wir den Schüler machen auch im mündlichen Unterricht, daß er lerne, den Anregungen des Lehrers folgend,

selbst Gedanken zu erzeugen und sie in angemessenem Gewande mündlich darzustellen. Das Fragen des Lehrers ist dabei allerdings nicht die Hauptsache, es wirkt sogar, wie der Engländer richtig bemerkt, vielfach schädlich, weil hemmend, auf den Vorstellungsablauf im Schüler. Denn wenn der Schüler immer nur sagen darf, was ihm durch eine Frage vorgeschrieben oder wohl direkt in den Mund gelegt wird, so bleibt für sein spontanes Denken und Reden kein Raum. Darum lasse man den Schüler frei und selbständig sich aussprechen über das, was er vor sich sieht (in Natur oder im Bilde), über das, was an Gedanken in ihm angeregt wird durch das aufgestellte Unterrichtsziel, dem Lehrer und Schüler in gemeinsamer Arbeit und in munterem Wechselgespräch zustreben. Lernt der Schüler im mündlichen Unterricht wirklich reden, d. h. selbständig denken und eigene Gedanken zusammenhängend, nicht atomweise, aussprechen, dann hat die Anleitung zum schriftlichen Darstellen leichte Arbeit. Wenn wir aus dem erwähnten englischen Urteil die Folgerung ziehen wollten, wir müßten nunmehr in jeder Unterrichtsstunde das Ergebnis der mündlichen Unterredung auch schriftlich üben lassen (Päd. Woche Nr. 36), so käme dadurch die lebendige mündliche Rede in Gefahr, zugunsten einer schriftlichen Festlegung der Gedanken in ihrer freien Entfaltung gehemmt, ja geradezu vergewaltigt zu werden. Nicht alles, was in anstrengender Denkarbeit gewonnen wird, eignet sich zur Niederschrift, und wenn es auch für manche Fälle zu empfehlen ist, als Probe für den Erfolg der Unterredung eine schriftliche Darstellung geben zu lassen, so kann das doch nicht als Regel aufgestellt werden. Die Sprache ist zuerst und vor allem Lautsprache, und in dieser Gestalt soll die Muttersprache unserer Jugend in erster Linie zu eigen gemacht werden. Ihre schriftliche Handhabung ist zwar auch sehr wichtig, vor allem aus praktischen Gründen; aber sie darf im Unterrichte nicht den breiten Raum einnehmen, den man ihr von jeher zugewiesen hat und gerade gegenwärtig in erhöhtem Maße zuweist, und sie braucht es auch nicht, wenn die mündliche Sprachpflege ihre Schuldigkeit tut.

Wie mannigfach die Aufgaben der Schule auf diesem Gebiete sind, lehrt ein Blick auf die lautliche Erscheinung der Sprache in Schule und Leben. „Unsere Muttersprache ist seit dem letzten Deutsch-Französischen Kriege etwas verwildert. Das Telephon, 1860 von Philipp Reis erfunden, hat mit dazu beigetragen. Die Soldatensprache war mit der allgemeinen Wehrpflicht schon längst in alle Kreise gedrungen. Sie mischt sich nun aber mit den Sportausdrücken des Renn- und Spielplatzes, anderseits mit dem Jargon der Technik, mit dem ‚Argot' und ‚Slang' der Fabriken und Arbeiterviertel. Auch die Seemannssprache tritt hinzu. Der Wohllaut geht zurück. Die geräuschvolle Hast des Tages erzeugt bei dem „Volke der Denker und Dichter", das jetzt ein Volk der Soldaten und Ingenieure geworden ist, eine sonderbare Berufssprache. „Zeit ist Geld!" Nach diesem Prinzip hat sich in der Schriftsprache, namentlich im Kaufmannsdeutsch und im Sprachgebrauch der Presse, der Telegrammstil festgesetzt. Rauh und affektiert erscheint die Sprechsprache. Der näselnde, schnarrende Leutnantston, der sich beim Kommandieren auf dem Exerzierplatze notwendig entwickeln muß, wird als „Übersprache" bezeichnet. Auch hier ist die Kürze des Ausdrucks eine notwendige Folge der Berufstätigkeit. Der Lautgebärde entspricht die Ausdrucksbewegung. Das Abspreizen der Ellenbogen beim Händeschütteln scheint nun einmal zum Typus unserer heutigen deutschen Jugend zu gehören. Ob das etwa jüdischer Einfluß ist? Auch das jetzt so beliebte Lispeln könnte man

vielleicht hierauf zurückzuführen. Sprachstörungen werden zur Sprachmode! Dazu die Buntscheckigkeit des Sprachinhalts! Alles muß schick sein (dies ist ein von uns aus Frankreich zurückerobertes Fremdwort!) oder „tip-top"; „inkorrektes" Benehmen ist „einfach ausgeschlossen". Dazu nun gar endlich die „Seelensprache" der modernen Schriftsteller (Gedankenstriche, Ausrufungs- und Fragezeichen), eine Karikatur der beredten „Sprache des Schweigens". (W. Uhl I, 1. S. 127.)

In den letzten Jahren ist schon oft auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, in der Schule auch der Aussprache des Deutschen dieselbe Sorgfalt zu widmen, wie man es im fremdsprachlichen Unterricht, besonders im Französischen, zu tun gewohnt ist. Überhaupt könnten wir von dem fremdsprachlichen Unterricht manches für die Behandlung der Muttersprache lernen. Wie müht man sich da ab, die schwerfälligen Zungen beweglich zu machen, um eine richtige Aussprache der fremden Laute zu erzielen. Man schätzt es ja gerade als einen Vorzug des Unterrichts in einer fremden Sprache, daß die dadurch bedingte Schulung der Sprachorgane wieder günstig auf die Muttersprache zurückwirkt. Aber warum denn diese günstige Wirkung erst auf einem Umwege herbeischaffen! Wir können es näher haben, wenn wir die Sorgfalt, die wir den fremden Lauten schuldig zu sein glauben, direkt auf die Muttersprache verwenden, wenn wir eine Ehre darin suchen, die Sprachorgane unserer Kinder so zu schulen, daß ihnen der deutsche Laut rein und voll von den Lippen fließt. Wir rühmen unsern Schülern immer so gern die Schönheiten der deutschen Sprache; es verträgt sich aber schlecht damit, daß wir die äußere, die lautliche Seite vernachlässigen und verkommen lassen. (Vgl. Dtsch. Schulpraxis 1906, Nr. 22: „Zur Ästhetik des Sprechens im Unt.")

Bei solchen Erwägungen erhebt sich aber die Frage: Welche Aussprache soll in den Schulen gelehrt werden? Professor W. Vietor (I, 8. S. 7) gibt darauf die Antwort: „Die Schule hat die Pflicht, eine mustergültige, gemeindeutsche Aussprache zu lehren, d. h. die im ernsten Drama übliche, wesentlich norddeutsche Bühnensprache". Den Vorwurf, daß dadurch eine bedenkliche Uniformierung in der Sprache erzwungen würde, weist Vietor mit dem Hinweis zurück, daß wir die allgemeine Wehrpflicht, das gleiche Recht aller Staatsbürger, das einheitliche Münz-, Maß- und Gewichtssystem als eine Wohltat empfinden, und daß es sich bei der Aussprache des Schriftdeutschen ebenfalls um Gewinnung eines einheitlichen Systems handelt. Auch Hermann Dunger (II, 3. S. 37) wendet sich gegen das Gehenlassen im Gebrauche der Muttersprache. „Sollen wir etwa in das Wirrsal früherer Zeiten zurückgeschleudert werden, wo jeder Stamm seine Mundart auch beim Schreiben verwendete und von anderen Deutschen nur mit Mühe oder gar nicht verstanden wurde? Danken wir Gott, daß wir nach und nach, wenn auch unter schweren Kämpfen, eine gemeinsame deutsche Schriftsprache errungen haben, die von allen Deutschen verstanden wird, und sorgen wir dafür, daß dieses kostbare Kleinod unserm Volke erhalten bleibe. Bei aller Hochschätzung der Volkssprache dürfen wir doch nie vergessen, daß die Schriftsprache hoch über den Mundarten steht. Sie ist das gemeinsame Band, das alle, die deutsch sprechen, umschlingt, sie ist das Ausdrucksmittel, das von allen verstanden wird, in ihr ist die Geistesarbeit unserer Dichter und Denker niedergelegt. Der Schriftsprache haben sich die einzelnen Mundarten zu fügen. Und das ist ein Glück: denn sonst würden sich manchmal die Deutschen selbst gegenseitig nicht verstehen."

Ob man freilich in diesen berechtigten Einheitsbestrebungen schon jetzt so weit gehen darf, das Bühnendeutsch für alle deutschen Schulen maßgebend sein zu lassen, ist eine Frage, die ich nicht ohne weiteres bejahen möchte. Besonders im Hinblick auf die Sprache unserer Volksschüler erscheint es mir bedenklich, alle Vorschriften des Bühnendeutsch im Unterrichte streng auszuführen, so daß der Dorfjunge, der sich nur notdürftig hochdeutsch verständlich machen kann, so sprechen müßte wie der Schauspieler auf der Bühne. (Vgl. Dtsch. Schulpr. Nr. 22.) Ähnliche Bedenken führt auch Professor Ackerknecht an (Zeitschr. f. d. dtsch. Unt. 1906), der auf die Frage: Sollen sich Schule und Kirche die deutsche Bühnensprache zum Muster nehmen, darauf hinweist, daß es sich hier um eine durch Schönheitsrücksichten bedingte Kunstsprache handelt, die auf Fernwirkung berechnet ist und deshalb auf tönende Konsonanten im Auslaut Gewicht legen muß. Sie soll eine ideale Gefühlswelt ausdrücken, was eine Besonderheit der Form, auch der Lautform, rechtfertigt, während wir uns in der Schule einfach verständlich machen wollen, oft auch den Dialekt benutzen müssen. Eine bühnenmäßige Aussprache kann unter Umständen auf den nüchternen Zuhörer komisch und lächerlich wirken. Ein wichtiger Schritt auf dem Wege zu einer völlig einheitlichen Aussprache wäre schon damit getan, wenn sich vorläufig die Schulen eines Landes über eine Musteraussprache des Schriftdeutschen einigten, die der einheimischen Lautbildung Rechnung trägt. Ackerknecht erstrebt zunächst eine Musteraussprache für württembergische Schulen, die amtlich einzuführen wäre. Da die Aussprache im allgemeinen der politischen Zugehörigkeit der Bevölkerung folge, glaubt er in dem Gebiete der deutschen Zunge etwa 10 Schul-Musteraussprachen vorschlagen zu können, und zwar für 4 oberdeutsche Aussprachkreise — eine württembergisch-hohenzollernsche, eine bayrische, eine badisch-pfälzisch-reichsländische und eine österreichische —, ferner für 3 mittelbeutsche und 3 niederdeutsche Kreise. Aus diesen verschiedenen Musteraussprachen würde sich dann vielleicht infolge einer engeren politischen Verschmelzung dieser Gebiete und einer damit Hand in Hand gehenden größeren Stämmemischung mit der Zeit eine einheitliche Schulaussprache entwickeln können.

Neben der Buntscheckigkeit der Aussprache gibt auch der Mangel an Einfachheit und Natürlichkeit im schriftlichen Gebrauche der Sprache vielfach Anlaß zu Klagen. H. Brosius (I, 11) deckt die „Sprachsünden im deutschen Handelsstande" auf und sucht das sprachliche Gewissen seiner Standesgenossen aus dem Schlafe aufzurütteln. Aber auch vielen Schriftstellern fehlt der Sinn für Schönheit und Reinheit des Ausdrucks. „Sie meinen, bei dem Schreiben komme es vor allem darauf an, was man zu sagen habe; das Wie sei Nebensache. Daher die Vernachlässigung des sprachlichen Gewandes, weitschweifige, holprige Redeweise, schleppende, langatmige Sätze, geschraubte, schwülstige Wendungen, schwerfällige Schachtelsätze, Mißbrauch der Fremdwörter, daher auch gar nicht selten bedenkliche Verstoße gegen die Sprachrichtigkeit. Solche Mißachtung der sprachlichen Form finden wir allenthalben, in schönwissenschaftlichen Schriften wie in den Werken der strengen Wissenschaft, in Zeitungen, im geschäftlichen Verkehr, in den Erlassen der Behörden bis herab zu den einfachsten Ankündigungen in unseren Anzeigeblättern." (H. Dunger, a. a. O. Vorwort.) Damit sind die Feinde bezeichnet, deren Bekämpfung sich der „Allgemeine Deutsche Sprachverein" zum Zwecke gesetzt hat. Er wirkt nicht bloß, wie vielfach angenommen wird, für Beseitigung der Fremdwörter, sondern diese ist ihm nur ein Mittel

zur Erreichung des höheren Zieles: der Pflege der Muttersprache im vollen Sinne des Wortes. Denn wer sich bemüht, meint H. Dunger a. a. O., Fremdwörter zu vermeiden, wird sich bewußt, welchen Reichtum von Wörtern und Wendungen die eigene Sprache ihm bietet; er wird unwillkürlich auf seine Ausdrucksweise mehr acht haben, und so wird sein Gedankenausdruck immer klarer und deutlicher und, je mehr er in das Verständnis der Sprache eindringt, auch immer edler und schöner werden. Daß der Deutsche Sprachverein gerade der Pflege der deutschen Sprache besondere Aufmerksamkeit schenkt, beweisen die zahlreichen Aufsätze der Vereinszeitschrift und der Wissenschaftlichen Beihefte, die sich damit beschäftigen, ebenso die Preisaufgaben, die er ausgeschrieben hat (bisher 7), die Vorträge und Besprechungen in den Zweigvereinen, die vielfachen Anfragen über Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit, die in dem Briefkasten der Zeitschrift von sachkundiger Seite eingehend beantwortet werden, und namentlich auch die Sätze zur Schärfung des Sprachgefühls, die seit dem Jahre 1896 einen festen Bestandteil der Zeitschrift bilden.

Die gleichen Ziele wie der Allg. Dtsch. Sprachverein verfolgt Th. Matthias mit seinen Schriften (II, 1). Durch Einführung in das Verständnis des Sprachlebens sucht er zugleich auch zur Erkenntnis der Sprachschäden zu führen. Daß derartige Bestrebungen fruchtbaren Boden finden, beweist der Umstand, daß bereits viele Herausgeber von Zeitungen und Zeitschriften an ihre Mitarbeiter entsprechende Anforderungen gestellt haben. Von den Tageszeitungen freilich ist hier nicht viel zu erwarten; sie können bei der Schnelligkeit, mit der sie arbeiten müssen, auf das sprachliche Gewand nicht die nötige Sorgfalt verwenden; zum Teil ist vielleicht auch nicht der gute Wille, oft auch nicht die Fähigkeit dazu vorhanden. Dagegen könnten die guten periodischen Zeitschriften an der Aufgabe mitarbeiten, unser geliebtes Deutsch in seiner Reinheit und Schönheit zu pflegen. Als ein Mittel dazu wird im Oktoberheft des „Türmers" empfohlen, „daß jedes große Blatt eine selbständige Rubrik einführte, in der von Zeit zu Zeit Verstöße gegen die Reinheit der Sprache gekennzeichnet würden, also eine Art sprachlichen Gerichtshofes, der der Abstumpfung des Sprachgefühls entgegenarbeitet. Nur in einem Punkte sind die Sprachreiniger noch nicht einig: Nach welchem Maßstab soll die Richtigkeit einer sprachlichen Erscheinung beurteilt werden? Wenn man, wie z. B. Wustmann in seinen „Sprachdummheiten", die Sprachregeln vergangener Zeiten und die Sprache unserer Klassiker als Gesetz für den Sprachgebrauch der Gegenwart betrachtet, dann kann man allerdings die Entdeckung machen, daß sich auf jeder Seite eines neu erschienenen Buches, wo man nur den Finger hinsetzt, eine Sprachdummheit nachweisen läßt. (Vorwort zur 3. Aufl.) Aber in der lebendigen Sprache vollzieht sich eine Entwicklung: alte Wörter sterben ab oder nehmen neue Bedeutungen an, neue Wortbildungen und Redensarten kommen auf, auch in den Wortformen vollziehen sich im Laufe der Zeit allerlei Veränderungen. Darum darf die Sprachregelung nicht zu einer Fessel für die Fortentwicklung der Sprache werden. „Wir wollen nicht eine Akademie der deutschen Sprache nach dem Muster der französischen Akademie, welche die Freiheit der Sprache einengt. Keine Einschnürung der Sprache in Regelzwang, aber auch keine Verwahrlosung der Sprache! Die Sprachlehre soll die Sprache nicht meistern; sie soll bescheiden der Sprachentwicklung folgen. Aber der einzelne Deutsche soll sich dem Sprachgebrauch seiner Zeit fügen, er soll sich nicht anmaßen, einseitig der Sprache

neue Wege vorzuschreiben; er hat sich dem zu fügen, was die Mehrheit der Gebildeten seiner Zeit als üblich anerkennt. Die Sprachlehre hat die Aufgabe des Gärtners, der zwar das Wachstum seiner Pflanzen nicht bestimmen kann — denn das hängt von anderen Bedingungen ab —, der aber Auswüchse beschneidet, Unkraut ausjätet und Schädlinge entfernt." (H. Dunger a. a. O. S. 41.)

Der Kampf gegen das Fremdwörter-Unwesen im Deutschen ist vor der Gründung des Deutschen Sprachvereins bereits seinerzeit von der Fruchtbringenden Gesellschaft und von der Deutschgesinnten Genossenschaft geführt worden. Das hat uns manche gute Übersetzung von früher gebräuchlichen Fremdwörtern eingebracht, und selbst Behörden sind in dieser Richtung mit gutem Beispiele vorangegangen. Trotzdem aber läßt sich kaum behaupten, daß gegenwärtig weniger Fremdwörter zur Anwendung kämen als früher. Denn wenn auch viele der älteren außer Gebrauch gekommen sind, so ist doch der Import von neuen größer als die Zahl der Wörter, die durch den mühseligen und jahrelangen Kampf des Sprachvereins beiseite geschoben werden. „Diese Einfuhr von fremden Worten kann bei unserm modernen Leben, bei der beständigen Berührung der Völker untereinander nicht nachlassen. Es ist irrig, zu glauben, man könne die deutsche Sprache mit einer chinesischen Mauer umgeben." (I, 13. S. 8.) Auch R. Kleinpaul (I, 10. S. 124) hält den Kampf gegen die Fremdwörter, unserer geschichtlichen Vergangenheit wegen, im großen und ganzen für aussichtslos, in gewissen Fällen nicht einmal für wünschenswert. „Um ihn siegreich durchzuführen, müßten wir die Ketten zerreißen, mit denen wir an den Himmel geschlossen sind, und die Kultur rückgängig machen, deren Wohltaten wir genießen." Trotzdem müssen wir festhalten an der Regel: Was du deutsch sagen kannst, sage deutsch! „Fremde Worte lernen und das Ausland nachäffen, ist zweierlei; wenn man Begriffe einheimsen kann, so ist das ein Glück. Ein Name für eine unbekannte Sache bedeutet immer eine Bereicherung des Wissens, er ist wie ein kleines Geschenk; darauf, daß man sich dergleichen aneignet, beruht zum guten Teil das Bildende des Reisens und des Umgangs mit Menschen. Es ist gewiß auch keine Schande, sich in einer fremden Sprache ausdrücken zu können; das Vorurteil, daß Fremdwörter von Bildung zeugen, ist nicht völlig unbegründet. Die Fremdwörter bevorzugen, wenn sich's um Deutschland handelt, sich in Fremdwörtern gefallen, das ist eine Schande. Es ist eine geistige Sklaverei, ein Verhältnis, in dem wir zu Rom, vorübergehend auch zu Frankreich gestanden haben und noch stehen. Die Schmarotzer, die guten deutschen Worten den Platz wegnehmen, sind natürlich ohne weiteres abzuschaffen ... Mit einem Schmarotzer läßt sich das wahre Fremdwort, das die Kultur auf ihrem Gange durch die Welt begleitet, gar nicht vergleichen. Ein solches ist unersetzlich; die Kulturworte zu verdeutschen, ist gefährlich und im Grund genommen ungeschichtlich." (I, 10. S. 125.)

Auch andere Nationen nehmen, wie die deutsche, fremde Bestandteile in ihre Sprache auf, nur die Bescheidenheit und Ängstlichkeit ist ihnen nicht eigen, womit der Deutsche jedes Wort so respektvoll behandelt, daß er es nach Aussprache und Schreibweise genau der Ursprungssprache gemäß anwendet. Franzosen und Engländer sprechen jedes Fremdwort so aus, als ob es ein Bestandteil ihrer eigenen Sprache wäre. Der Deutsche dagegen nimmt sogar ursprünglich deutsche Worte in der Form an, wie er es aus der Fremde zurückerhält (z. B. chic) und wagt nicht, ihm seine Gestalt wiederzugeben. Dieser Respekt steckt uns Deutschen so

sehr im Blute, daß es schwer ist, daran etwas zu ändern. Und doch wäre es einer großen Nation nur würdig, auch in bezug auf die Sprache und das Verhalten gegen fremde Eindringliche Herr im eigenen Hause zu bleiben. „Daß die Deutschen nicht imstande sind, die Polen zu germanisieren, ist nicht zu verwundern. Ein Volk, das nicht einmal Worte germanisieren kann, kann auch keine Menschen germanisieren!" so spottet ein „deutscher Erzieher" (a. a. O. S. 35). „Wenn Sprachgelehrte sich in der Aussprache und Schreibweise der Wörter fremder Völker üben, so ist das ihr Fach. Entschieden müssen wir aber dagegen protestieren, daß solche Gelehrttuerei von der Volkssprache verlangt wird! Ein Sprachgelehrter mag sich als Träger und Diener einer fremden Sprache fühlen. Das Volk aber ist nicht der Sprache wegen da, sondern umgekehrt: die Sprache ist des ganzen Volkes wegen da. Wir sind die Herren, und die Fremdwörter sind uns untertan ... Nicht der Kampf gegen ein einzelnes Wort bringt uns vorwärts, sondern wir werden der Fremdwörter nur Herr, wenn wir ihre ganze große Masse grundsätzlich volkstümlich behandeln, nur die Germanisierung führt endgültig zum Siege." —

„Alles lebendige Übung! Nur spät, und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird, sei das Lebendigste, Beste und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik." Diese Worte schrieb Herder im „Reisejournal" v. J. 1769; sie sind seitdem oft zitiert worden, und R. Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterricht", das jetzt in 10. Aufl. erschienen ist (Leipzig, Klinkhardt), hat viel dazu beigetragen, daß diese Ansicht von der Stellung der Grammatik im Unterricht der Muttersprache gegenwärtig als die geltende anzusehen ist. Aber leider doch wohl nur in der Theorie, d. h. bei den Methodikern, die über den Grammatikunterricht schreiben, nicht aber bei denen, die ihn praktisch ausüben. Wenigstens muß man dies annehmen nach der scharfen Kritik, die der übliche Betrieb des Grammatikunterrichts erfährt von Männern, die mitten in der Praxis stehen. „Mit dem Grammatikunterricht würde man sich viel eher befreunden," schreibt Claus im Vorwort zu seinem „Übungs- und Lehrstoff" (II, 14), „wenn er nicht zum überwiegenden Teile Verbalismus wäre. Durch Benennen von Wörtern, Satzteilen und Sätzen, durch Auswendiglernen von Definitionen und Regeln, durch Deklinieren und Konjugieren der Wörter an sich und durch anderen bloßen Gedächtniskram wird allerdings Sprachfertigkeit nicht erzielt. Ein solcher Unterricht, der nur an Äußerlichkeiten und nebensächlichen Dingen haftet, der den toten Formen kein Leben einzuflößen versteht, sondern sich mit einem oberflächlichen Wissen begnügt, ist allerdings eine Rückständigkeit." Diese Rückständigkeit des Unterrichts scheint, wenn Anthes (II, 15) richtig beobachtet hat, heute noch die Regel zu sein. Die Konstruktion seiner „Regelmühle" gründet sich auf die Voraussetzung, daß alle Mühe, die wir auf unseren Unterricht in der Sprachlehre verwenden, nach wie vor darauf ausgeht, im Kopf unseres Schülers ein System der Sprache zu errichten. „Wir suchen aus den sprachlichen Erscheinungen eine Regel zu gewinnen, wir suchen dem Schüler diese Regel einzuprägen und veranlassen ihn, sich in ihrer Anwendung zu üben. Das heißt: wir treiben nach wie vor systematische Grammatik ... So viele Meinungsverschiedenheiten über die beste Methode des Sprachlehrunterrichts die pädagogische Literatur auch aufweist, das Ziel ist überall dasselbe: der Schüler soll in den möglichst sicheren Besitz von Sprachregeln gesetzt werden, er soll sich eine mehr oder weniger

ausgebreitete Einsicht in den Bau der Sprache verschaffen." Dieses Urteil dürfte sich, wie aus verschiedenen Stellen der Schrift hervorgeht, in erster Linie auf höhere Schulen beziehen. Ob es auch für die Volksschule Geltung hat? Die theoretische Zielbestimmung ist hier, das kann man in jedem Buche über den Grammatikunterricht lesen, tatsächlich eine andere: nicht der Besitz von Sprachregeln wird zunächst erstrebt, sondern ein *Verstehen* und ein richtiger *Gebrauch* der Muttersprache. „Der Unterricht in der Sprachlehre hat nicht für die Schule, sondern fürs Leben zu arbeiten, nicht ein totes Wissen, sondern ein tiefes Verständnis und ein geläufiges Können zu fördern; Sprachverständnis und Sprachfertigkeit sind seine Ziele." (Claus a. a. O.) Diese Zielbestimmung findet man übrigens auch fast in jeder Sprachschule, obgleich der Stoff hier meistens in einem Umfange und einer Form behandelt wird, die den Tadel berechtigt erscheinen lassen, daß man nicht das Bedürfnis des Kindes, sondern die Rücksicht auf Vollständigkeit, auf das System maßgebend sein lasse. Die Sprachschulen sind eben immer für einen möglichst ausgedehnten Abnehmerkreis berechnet, sie müssen daher viel bringen, um die verschiedenartigsten Bedürfnisse in Stadt und Land zu befriedigen. Und doch ist ein Erfolg der Sprachlehre nur dann zu erwarten, wenn sie sich eng an den heimischen Dialekt anschließt und dessen Hinüberführung in ein richtiges Hochdeutsch erstrebt.

Die Bekämpfung des Dialekts durch die Sprachlehre gilt für die Volksschule als eine der wichtigsten Aufgaben des Deutschunterrichts, weil gerade im Dialekt eine Hauptursache für die mangelhafte Handhabung des richtigen Hochdeutsch liegt. Durch die Notwendigkeit dieses Kampfes gerät die Schule in einen gewissen Zwiespalt mit der sonstigen Wertschätzung, die der Dialekt verdient. „Gewiß, die Schule, insonderheit die Volksschule, hat die Aufgabe, den Schüler im Hochdeutschen so weit zu bringen, daß er es versteht, daß er es lesen kann und sich im großen und ganzen richtig darin ausdrückt" — dieses Zugeständnis macht auch Anthes (a. a. O. S. 24) den Ansprüchen des Hochdeutsch; aber anderseits gilt ihm doch das, was den Menschen daraus an Bildung zukommt, als kümmerlich und ärmlich im Vergleich zu der Nahrung, „die sie aus dem natürlichen Boden ihrer heimischen Volkssprache ziehen könnten, in der die ganze Vergangenheit ihres Stammes lebt". Ob diese Behauptung angesichts der unerschöpflichen Bildungsquelle, die wir den Schülern durch Einführung in das Verständnis der hochdeutschen Nationalliteratur erschließen, als richtig gelten kann, mag hier unerörtert bleiben; richtig aber ist: Aus der rein praktischen Erwägung, daß ein Deutscher ohne Hochdeutsch das moderne Leben seiner Nation nicht mehr mitmachen kann, ergibt sich die Aufgabe der Volksschule, dieses Hochdeutsche zu lehren. (A. a. O. S. 24.) Nur darf bloße Sprachrichtigkeit nicht der „Götze" sein, dem die Schule im Grammatikunterricht Zeit und Mühe opfert. Der Losung: Auf zum Kampfe wider die Sprech- und Sprachfehler! kann man, wie *Keller* (II, 12. S. 3) bemerkt, die Anerkennung nicht versagen und die Berechtigung nicht abstreiten. Allein es will doch scheinen, „als ob hinter diesem mehr formellen oder rein praktischen Ziele doch die *ideale* und vor allem die *nationale* Aufgabe des Unterrichts in der Muttersprache ... etwas zu sehr zurückgedrängt werden könnte. Wohl ist die Sprache ein Werkzeug und Verkehrsmittel für den täglichen Gebrauch; aber sie ist noch mehr: Sie ist die geistige Heimat unseres Volkes, in der wir denken, fühlen und leben, auch wenn wir dem Vaterlande fern sind. Sie ist voll inneren Lebens, reich an Schönheiten,

scharf und klar in ihren weitverzweigten Formen und würdig genug einer liebevollen und tiefergehenden Behandlung. Ein Aufgeben aber dieser hohen Ziele zugunsten einer bloßen Nützlichkeit würde einen Verlust für unsere deutsche Sprache selbst, für unsere Jugend, wie für unser Volk bedeuten". Das sind echt Hildebrandsche Gedanken, die aber durch den Unterricht nur verwirklicht werden können, wenn dieser „die engen spanischen Stiefel des grammatischen Systems ablegt, sich frei und fröhlich bewegt, mit gesunden Sinnen umherspäht und dann frisch ins Menschen- und Sprachleben hineingreift. Denn wo er's packt, da ist es interessant. Aber packen muß er's!" (A. a. O. S. 4.) Dasjenige Gebiet der Sprachlehre, auf dem diese Bedingungen am besten erfüllt werden können, ist die Wortbildung. Das sprachliche Interesse des Kindes haftet zunächst am Worte; durch das tiefere Wortverständnis wird das Satzverständnis wirksam vorbereitet. Zwar erhält jedes Wort erst seinen Sinn im Zusammenhang des Satzes, und darum empfiehlt Lang in der Dtsch.-Öst. Lz. (1906, 12), alle sprachlichen Gesetze nach dem Vorgange Kerns aus dem Zusammenhange des Satzes heraus zu behandeln. Und auch Keller ist mit seinen praktischen Ausführungen weit entfernt, diese Tatsache außer acht zu lassen. Aber wie wir kein Bedenken tragen, irgend eine Pflanze oder ein Tier, einen Fluß oder ein Gebirge für sich zum Gegenstande einer Behandlung zu machen: „warum sollte dies nicht auch möglich sein mit einem Worte, das voll inneren Lebens ist, das für sprachliche wie für begriffliche Durcharbeitung oft ein reiches Feld bietet, das dem Kinde naheliegt, das es in sich trägt, das es fassen und begreifen kann. Die Behandlung dieser kleinen geistigen Lebewesen hat sicher ebensoviel Gewinn für Geist und Gemüt des Kindes, als die der oberrheinischen Tiefebene oder der Pyrenäen." (A. a. O. S. 7.)

Die gleiche Wertschätzung der Wortbildung finden wir in einem Aufsatze von R. Käppler (Lz. f. Thür. 1906, 44—46), der zwar den Hauptzweck des grammatischen Unterrichts in der Anleitung zum richtigen Gebrauch der Muttersprache erblickt, dabei aber auch die Notwendigkeit betont, die Sprache als hohes Kulturgut zu betrachten und die Schüler zu ihrem tieferen Verständnis zu bringen, was am besten durch eine geeignete Behandlung der Wortbildung geschehen könne. Nun suchen ja wohl die meisten neueren Sprachschulen dieser Forderung gerecht zu werden, indem sie auch einige Paragraphen mit Wortbildungsübungen bringen. Aber der rechte Unterricht, sagt Käppler mit Recht, muß an das Bedürfnis des Schülers anschließen; je lebhafter das Bedürfnis, desto besser der Erfolg. Daher sind Sprachhefte in der Hand des Schülers überflüssig und schädlich; denn der grammatische Unterricht soll sich ebensogut an die mündliche selbständige Rede des Schülers anschließen, wie etwa an den Aufsatz, dessen Formen ja nicht immer alleiniges Eigentum des Kindes sind. Außerdem verleiten die Sprachhefte in der Hand des Schülers dazu, daß er sich die sprachlichen Formen durch bloßes Abschreiben anzueignen sucht. Dagegen ist für die Hand des Lehrers eine Stoffsammlung, wie sie z. B. Kahnmeyer und Schulze in ihren Sprachheften bieten, zu empfehlen. — Mit noch größerer Entschiedenheit wendet sich Lang in seinem schon erwähnten Artikel (Dtsch.-Öst. Lz.) gegen die Gebundenheit des Lehrers durch detaillierte Lehrpläne, die es unmöglich machen, jedes einzelne Stück des Lehrstoffes an dem Platze, wo es das Bedürfnis erfordert, und seiner Wichtigkeit entsprechend, mehr oder weniger eingehend zu behandeln. Die Lehrpläne, wenn sie auch als Maximalpläne gelten, verleiten zur Kraftvergeudung — ein Urteil, das auch die

Sprachschulen trifft. Daher fordert Lang, daß die Ziele für einzelne Klassen nur ganz im allgemeinen aufgestellt, daß die für Deutsch angesetzten Stunden nicht von vornherein nach den Rücksichten auf Grammatik, Rechtschreibung, Lesen usw. zerrissen werden, sondern dem Lehrer in diesen Stücken die größte Freiheit gewährt werde. Wenn auch die Kontrolle über die Arbeit des Lehrers dadurch etwas erschwert wird, so wird doch dieser Mangel durch den besseren Erfolg des Unterrichts reichlich aufgewogen. — Eine derartige Organisierung des Deutschunterrichts setzt ein großes Vertrauen in das Können und den guten Willen des Lehrers voraus; wo diese Voraussetzung nicht zutrifft, werden auch die genauesten Vorschriften und speziellsten Stoffpläne nichts ausrichten. Im Sprachunterrichte muß eben, wie Keller sagt (a. a. O. S. 9), die ganze Persönlichkeit des Lehrers zum vollen Ausdruck kommen.

In der Frage nach der zweckmäßigsten Anknüpfung der grammatischen Übungen und Belehrungen gehen die Ansichten sehr auseinander. Einig ist man darin, daß das Interesse an der sprachlichen Form nur mit Hilfe des sachlichen Interesses gewonnen werden kann. „Den Kindern ist die Form für sich allein nichts, die Sache alles, oder wenigstens beschränkt sich ihr Interesse an der Form auf die Fälle, wo sie in und an der Sache ist." (Anthes a. a. O. S. 42.) Wie Anthes, so bringen auch Keller, Claus, Schmieder (II, 11) und Knörlein (III, 8) diesen Gedanken in ihren praktischen Ausführungen zur Geltung, nur in verschiedener Weise. Das Verfahren der neueren Sprachschulen, Lesestücke oder für sprachliche Zwecke zugeschnittene Sprachganze oder Satzreihen aus dem Sachunterrichte als Ausgangspunkt für sprachliche Belehrungen anzuwenden, wird fast durchweg abgelehnt. In bezug auf die Verwendung von Lesestücken für diese Zwecke hält es Anthes für eine Täuschung, wenn wir hierdurch eine wirkliche Verbindung von Sache und Form gewonnen zu haben glauben. „In Wirklichkeit hält das sachliche Interesse am Stück nur so lange an, als es gelesen wird. Tritt dann die grammatische Behandlung ein, so ist das sachliche Interesse im Nu vertrieben. Ja, es stellt sich nur allzu leicht eine niederdrückende Enttäuschung ein: Das Stück war so schön — und nun dies!" (A. a. O. S. 43.) Diesem Bedenken gegenüber ist zu bemerken, daß es bei geschickter Handhabung wohl möglich ist, das kindliche Interesse an eine einzelne sprachliche Erscheinung zu fesseln; man darf nur des Guten niemals zu viel tun. — In bezug auf die Verwendung von Sätzen und Sprachganzen aus dem Sachunterrichte macht Knörlein (a. a. O. S. 30) geltend, „daß sich an lose zusammengestellten Sätzen über Objekte und Geschehnisse, die der direkten Anschauung fern liegen, an Sätzen, welche mit Rücksicht auf die zur Behandlung kommende grammatische Erscheinung in die gleiche Form gepreßt werden mußten, weder ein lebhaftes, noch ein richtiges Sprachgefühl entwickeln kann ... Und wenn die erbrachten Stoffe auch allen Schülern klar gemacht werden könnten: ist die Terminologie der Realfächer ein ursprünglicher, lebensfrischer Bestandteil der Haussprache der Kinder? Nein, das Operieren mit sachunterrichtlichen Stücken auf der Anschauungsstufe des Sprachunterrichts ist meist nichts weiter als ein Spiel mit leeren Formen, eitel Zeitverschwendung!" Die meisten der genannten Methodiker knüpfen die sprachlichen Belehrungen und Übungen an die Dinge und Verhältnisse der nächsten Umgebung des Kindes an; hier sind Form und Inhalt aufs innigste miteinander verwachsen, beides ist den Kindern geläufig, und die Unterrichtsbeispiele bei Keller und Schmieder zeigen, daß sich hier bei geschickter Behandlung

das kindliche Interesse festhalten läßt. Anthes wünscht für die sachliche Anknüpfung einen Stoff, der mit dem Wesen der sprachlichen Erscheinungen in einem inneren Zusammenhang steht. Einen solchen findet er in der Kulturgeschichte. „Sprache und Kultur bedingen einander aufs engste. Sprachleben und Kulturleben sind eins in dem andern ... Wie unser Ziel ist, in der Sprache der Gegenwart das Leben aufzuzeigen, so können nur Kulturtatsachen als Stoff in der Sprachlehre erwünscht sein, deren Wirkung wir bis in die Gegenwart verspüren" (S. 45). Wenn ich nun noch erwähne, daß Claus (a. a. O. S. 6) nur solche Stoffe sprachlich durcharbeiten lassen will, die sachlich bereits erfaßt sind, weshalb er sprachliche Belehrungen und Übungen hauptsächlich an Unterrichtszusammenstellungen, an Aufsätze und Lehrstücke angeschlossen haben will, so ergibt sich in der erörterten Frage eine außerordentliche Mannigfaltigkeit der Ansichten. —

In den literarischen Erörterungen über den Aufsatzunterricht tritt im Laufe des Berichtsjahres insofern ein Fortschritt zutage, als an die Stelle der ausschließlichen oder doch vorwiegenden Kritik am Herkömmlichen eine mehr positive Arbeit des Aufbauens getreten ist. Zwar fehlt es immer noch nicht an übereifrigen Reformern, welche die Schale ihres Zornes über das Aufsatzelend ausgießen und vor deren Kritik selbst solche methodischen Werke keine Gnade finden, die längst vor dem Auftreten der neueren Apostel nach dem Weimarer Kunsterziehungstage das Wesentlichste von dem gefordert haben, was diese als neues Evangelium verkünden. (Vgl. Lhrz. f. Thür. u. Mitteldtschl. Nr. 28—30 und Päd. Warte Nr. 20—21.) Aber sie entwickeln doch zugleich auch ihre eigenen Grundsätze und treten mit praktischen Vorschlägen hervor, die nicht bloß ein neues Ziel, sondern auch den Weg dahin zeigen. Das Ziel heißt: freier Aufsatz, und der Weg dahin ist — der freie Aufsatz! Das heißt mit anderen Worten: Damit der Schüler am Ende der Schulzeit zur selbständigen Gedankendarstellung im freien Aufsatze befähigt ist, muß er von Anfang an, womöglich vom 2. Schuljahre an, freie Aufsätze machen. Denn der Schulaufsatz soll ein Kunstwerk sein und das Kind die Künstlerfreude genießen, „indem ich ihm die Möglichkeit zur Befriedigung des vorhandenen Bedürfnisses gebe, aus eigenem Sehen und eigenem Fühlen heraus die Welt auf eigene Art darzustellen." (Anthes im „Säemann", II. Jahrg., 8. H.) Wenn auch der Wortvorrat der Kinder beschränkt ist, so haben sie doch den Trieb, „mit dieser beschränkten Anzahl von Wörtern durch spielende Umformungen alles zu bezeichnen, was ihnen in den Weg kommt. Dieses beschränkte, aber überaus bildungsfähige Talent und die Freude daran müßten wir bei unseren Aufsatzübungen vor allen Dingen im Kinde zu erhalten suchen". Darum ist „die unmittelbare Nachahmung, wie sie unser Aufsatzunterricht in den meisten Fällen fordert, unmöglich das richtige Mittel. Die Forderung der unmittelbaren Nachahmung im Aufsatz weist von vornherein den Sinnen und den Gefühlsregungen des Schülers eine bestimmte Straße, entwöhnt damit überhaupt den Schüler des eigenen Erfassens und Fühlens und richtet so auch auf allen anderen Gebieten unberechenbaren Schaden an. Sie lehrt ferner die Sprache begreifen als etwas absolut Fertiges, als eine fertige Form, in die jeder Gedanke hineingezwängt werden müßte und könnte. Und sie bringt ferner das Kind um eine der größten Freuden, die die Schule ihm gewähren kann, um das Bewußtsein, selbst schöpferisch tätig zu sein". (Anthes a. a. O.)

Die Beurteilung der naiven kindlichen Auffassungs- und Ausdrucks-

weise als künstlerisch formende Natursprache hält Knörlein (a. a. O. S. 19) für zu optimistisch. Er findet in den freien Schüleraufsätzen, wie sie neuerdings vielfach als Beweis für die Ausführbarkeit der kunsterzieherischen Ideen veröffentlicht worden sind, wohl ein starkes subjektives Gepräge, was in der individuellen Erfahrung begründet sei; aber in der stilistischen Form in keinem Falle künstlerische Qualitäten. „Die Originalität der Auffassung und des Ausdrucks ist eben für die Volksschule ein viel zu hohes Ziel." Das praktische Leben begnügt sich auch durchweg mit der „konventionellen Schriftsprache", wenn sie nur deutlich, richtig und in einem gewissen Maße schön ist, und wenn sie selbständig und gewandt gebraucht wird. Nach Wundt (Grundriß d. Psych.) „beruht der ganze Prozeß der Sprachentwickelung auf einer psychischen Wechselwirkung zwischen dem Kinde und seiner redenden Umgebung, bei welcher im Anfang dem Kinde ausschließlich die Lautbildung, der Umgebung aber die sprachliche Verwendung der kindlichen Laute zukommt". Aus der Tatsache, daß sich das Kind nachahmend in die Sprache einfühlt, folgert H. Lorch (Pfälz. Lehrz. 1906, Nr. 48—49) die doppelte Notwendigkeit des sprachlichen Vorbildes und die bewußte Aneignung desselben durch das Kind. „Sorgt für kräftige, klare Vorstellungen und Gefühle, macht die Schüler mit den Mitteln ihrer sprachlichen Darstellung bekannt und achtet, daß sich diese Mittel mit dem, was dargestellt werden soll oder will, möglichst genau decken"; daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit der Korrektur; sie soll den Schüler anhalten, durch bewußte Nachahmung seine Ausdrucksfähigkeit zu erhöhen. Die bildende Macht der Sprache, die jahrhundertelang für es gearbeitet hat, wird das Kind nur dann erfahren, wenn es sich nachahmend in sie einlebt. „Mit wenig Worten alles sagen, was man ausdrücken möchte, es ganz genau sagen, d. h. so, daß sich Wort und das zur Darstellung Strebende decken, daß auch jedes Wort seinen ganz eigenen, rasch verhuschenden Gefühlston behält, das muß gelernt sein." Auch die mancherseits erhobene Forderung, den Schüler nur über selbstgewählte Stoffe schreiben zu lassen und so wenig wie möglich zu korrigieren, muß zu Einseitigkeiten führen, die mit den Forderungen des späteren Lebens in Widerspruch stehen. Das Leben richtet sich nicht immer nach den Wünschen des einzelnen, sondern verlangt etwas Bestimmtes in ganz bestimmter Darstellung. Darum ist es gut, daß auch der Schüler schon gewöhnt wird, etwas darstellen zu müssen, weil dadurch sein Geist in Disziplin genommen wird. „Der Weg zum eigenen, persönlichen Stil führt über die sichere Beherrschung der objektiv gegebenen Sprachformen."

Wie in dem eben erwähnten Artikel, so ist auch sonst vielfach die Korrekturfrage erörtert worden. Darin ist man einig, daß durch eine ungeschickte, pedantische Korrektur, die auf die Eigenart des kindlichen Stils und seine naturnotwendigen Mängel keine Rücksicht nimmt, viel Schaden gestiftet werden kann, vor allem deshalb, weil dadurch dem Schüler die Freude am eigenen Können und das Vertrauen dazu gestört wird. Anthes (a. a. O.) weist der vernünftigen, schonenden Korrekturarbeit die Aufgabe zu, die Ausdrucksweise des Schülers vorsichtig zu beeinflussen für spätere Arbeiten, während er von einer dem Aufsatze voraufgehenden Beeinflussung des Stils nichts wissen will. Sehr gering aber schätzt Schießl (III, 3. S. 74) die nachträgliche Korrektur ein. Denn sie hinkt, meint er, naturgemäß stets nach, kommt immer und überall zu spät, zeigt dem Schüler nun zwar, was er verfehlt habe, kann ihn aber vor ähnlichen Fehlern für die Zukunft nicht bewahren, da er im nächsten

Aufsatz wieder ein ganz anderes stilistisches Gebilde zu gestalten hat. „Was aber keine Kunst zu heilen vermag, das heilt die Natur allmählich selbst: je mehr der Schüler durch den ganzen Unterricht an das orthographisch, grammatikalisch, stilistisch, kompositionell und ästhetisch Richtige und Notwendige gewöhnt wird, desto mehr verschwindet all das von selbst, was man vergeblich durch schriftliche Korrektur auszurotten sucht. Daher wird es richtiger sein, allen Fleiß auf die systematische Ausbildung des Gefühls für diese Dinge zu verwenden und den Schüler positiv an das Richtige und Notwendige zu gewöhnen, statt an dem nicht mehr zu ändernden Unrichtigen herumzukorrigieren. Durch Nachahmung, positive Anleitung und möglichst viele Übung muß der Schüler an das Richtige und Notwendige gewöhnt werden." Dieser letztere Gedanke liegt der Theorie des stilistischen Anschauungsunterrichts zugrunde (III, 9), und daß auf diesem Wege, der nicht mit dem freien Aufsatze beginnt, sondern ihn planmäßig anstrebt, das von der Kunsterziehung gesteckte Ziel sehr wohl erreicht werden kann, beweisen die in Nr. 49 der „Dtsch. Schulpraxis" abgedruckten „Schülerbriefe aus dem letzten Schuljahre". Wenn einseitige Kunsterzieher betonen, man brauche dem Schüler nur Gelegenheit zu geben, richtige und lebhafte Anschauungen von den Dingen zu gewinnen, der sprachliche Ausdruck werde sich von selbst einfinden und mit der Zeit vervollkommnen, so übersehen sie, daß der Aufsatzunterricht doch auch den Zweck hat, „den Schüler zu erziehen, seine Gedanken in bester Form auszudrücken, d. h. seine Worte so zu wählen und zu setzen, daß sie der größten Wirkung sicher sind. Für den Schüler soll es beim Aufsatzmachen nur die Frage geben: Wie bringe ich meine Gedanken am besten an den Mann? Wie verschaffe ich meinen Worten die größte suggestive Wirkung? ... Der Schüler soll also lernen, die suggestive Kraft seiner Worte zu steigern, und allein nach dieser Seite liegt der erstrebte Kraftzuwachs". (H. Scheidig in d. Bayer. Lehrz., Nr. 42—43.)

Einen unbestrittenen Gewinn hat bisher aus den Kunsterziehungsbestrebungen die Frage der Themenwahl zu verzeichnen. Es ist durch sie dem Aufsatzunterricht ein Stoffgebiet erobert, das vorher ungebührlich vernachlässigt wurde: das Gebiet des persönlichen Erlebens und Anschauens. Zwar hatten einzelne Methodiker dieses Gebiet schon seit Jahrzehnten als Fundgrube trefflicher Aufsatzthemen benutzt, aber die meisten Stoffsammlungen beschränkten sich doch auf die herkömmlichen trockenen Beschreibungen, abstrakten Abhandlungen und die Erzählungen aus der Lektüre. Neuere Sammlungen, wie die von Scharrelmann, Reiff und Mieth (III, 6 und 7) zeigen aufs deutlichste, wie reich und mannigfaltig, ja unerschöpflich sich dieses Stoffgebiet erweist. Nur liegt auch hier wieder insofern eine Einseitigkeit vor, als berechtigte Themengruppen, die der Beschreibung und der Lektüre angehören, über Gebühr zurückgedrängt oder ganz übergangen werden. Gewiß ist es um die sogenannten Moralthemen, die auf höheren Schulen von jeher eine Rolle gespielt haben, nicht schade, wenn sie allmählich aus den Stoffsammlungen verschwinden. Ihre Unbrauchbarkeit für den Seminarunterricht hat H. Scheidig in seinem oben erwähnten Artikel der Bayer. Lhrztg. nachgewiesen. Als ersten Grundsatz für den Aufsatzunterricht stellt er auf: „Im Mittelpunkte eines jeden Aufsatzes stehe eine lebendige Sache. Die Moral als ein Sachgebiet zu betrachten, dem Aufsatzthemen entnommen werden sollen, ist nur in ganz seltenen Fällen angängig". Die Hauptgefahr bei der Bearbeitung von Moralthemen findet er darin, daß der

Schüler bei der Brüchigkeit und Unzulänglichkeit seiner Moral unbedingt gegen das Prinzip der Wahrheit verstoßen muß. „Durch die moralischen Themen wird der Schüler geradezu erzogen, nicht mit eigenen, sondern mit den Augen seiner Erzieher zu betrachten. Er begründet ein Thema so, wie es ein Mustermensch begründen würde, wie es die Moral, deren Forderungen er zwar kennt, aber nicht immer befolgt, ihm vorschreibt. So entsteht in vielen Fällen ein Zwiespalt zwischen Reden und Tun, ... der in einer Aufsatzstunde, wo es sich doch um spontane Meinungsäußerungen handeln soll, nicht ungestraft bestehen kann."

Auf den Streit um den „Literaturaufsatz" habe ich schon im vorigen Bande des Jahresberichts kurz hingewiesen. Er dürfte wohl zu dem Ergebnis führen, daß man das Bedenken der Kunsterzieher, soweit es sich gegen seine Auswüchse richtet, als berechtigt anerkennt, im Prinzip aber an seiner Brauchbarkeit festhält. Für die Berechtigung, in höheren Schulen Gedichte in Aufsätzen zu behandeln, tritt mit aller Entschiedenheit Prof. Dr. Geyer ein (III, 2. S. 163). Die Verwendung Schillerscher und anderer Gedichte zu Aufsatzzwecken, meint er, geschehe nicht aus moralischen Gründen, wie behauptet worden ist, sondern gerade deshalb, um den Schülern eine klare Vorstellung von der Schönheit dieser Gedichte zu verschaffen, soweit dies durch Belehrung möglich ist; die logische Schönheit, die Angemessenheit des Gedankenzusammenhangs und der Anordnung könne man auch dem schlichten Verstande begreiflich machen, und die Freude an einer Ballade z. B. könne doch unmöglich dadurch verkümmert werden, daß man den Inhalt kurz und bündig, so daß die Gliederung deutlich hervortritt, in einem sauberen kleinen Aufsatze erzählen läßt. „Bei den literarisch-ästhetischen Themen handelt es sich ... darum, das Begriffliche, Logische, Vernunftmäßige, was im schönen Kunstwerk ... enthalten sein muß, zu isolieren und zu klarem Bewußtsein zu bringen." Was die Volksschule anbetrifft, so werden wohl nur wenige P. Reiff zustimmen, wenn er auf die Frage: Sollen oder dürfen Gedichte zu Aufsätzen umgearbeitet werden? mit einem uneingeschränkten Nein antwortet (a. a. O. S. 14). Ohne Einschränkung kann das Nein wohl für lyrische Gedichte gelten, die zu zerpflücken geschmacklos, ja „geradezu eine Sünde" ist. Aber bei epischen Gedichten liegt die Sache anders. Hier haftet das kindliche Interesse am Stoffe, am Geschehen, und es ist dem Kinde Bedürfnis, ein interessantes Geschehnis, das es innerlich mit erlebt hat, wiederzuerzählen, und das kann geschehen, ohne daß dem Gedicht als Kunstwerk ein Abbruch geschieht.

Den gleichen Standpunkt mit Reiff nimmt Pränhausen in der Deutsch-Ost. Lehrerzeitg. (1906, Nr. 6) ein. Er hält die Übertragung von Poesie in Prosa für eine unwürdige Behandlung der Dichtkunst und verlangt, daß wir das Gedicht in der Ursprünglichkeit seiner Kunstform erhalten. Nach- und Umbildungen von Prosastücken, meint er, widersprechen dem Zwecke und dem Wesen der letzteren und sind für den praktischen Ausdruck überflüssig. Trotzdem weist er dem Lesebuch eine wichtge Aufgabe im Stilunterrichte zu, indem er in seiner 10. These verlangt, daß an Stelle der Korrektur einzelner Aufsätze die Ausbildung der Ausdrucksfähigkeit durch Einführen in die stilistischen Werte von musterhafter Prosa-Literatur trete. Bei der Betrachtung von Stilmustern liegt aber doch der Gedanke nahe, das Erkannte durch Übung anzueignen, was dann zur Nachahmung führt, wie es für die erste Aufsatzstufe z. B. der stilistische Anschauungsunterricht verlangt. Im übrigen enthält der erwähnte Auf-

satz von Pränhausen in bündiger Kürze manchen trefflichen Gedanken über die Aufsatzpraxis.

Daß man dem Aufsatzproblem auch durch das Experiment beizukommen versucht, ist bei der heutigen Wertschätzung des Experiments für die psychologische Forschung ein sehr naheliegender Gedanke. In einer Sitzung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik" anläßlich der Dtsch. Lehrerversammlung in München hielt Dr. Schmidt-Würzburg einen Vortrag über „Experimentelle Untersuchungen betreffend den Aufsatz des Volksschülers in Haus und Schule". Das Ergebnis von Untersuchungen an 300 Haus- und ebensovielen Schulaufsätzen aus den Klassen 4—7 Würzburger Volksschulen kam in folgenden Thesen zum Ausdruck: „1. Der literarisch-realistische Aufsatztypus bringt Einförmigkeit in den Stil, klebt sehr an der Form, unterdrückt die freie Kindersprache in ihrem eigenartigen Zauber und verhindert so eine glückliche Entfaltung des kindertümlichen Seelenlebens. 2. Die freien, originellen, kindertümlichen Aufsätze dienen dem wirklichen Leben mehr, erhöhen die Ausdrucksfähigkeit und steuern dem Ziel des Aufsatzunterrichts (flotte Darstellung der Gedanken) sicher zu. 3. Dieses Ziel wird auch durch unvorbereitete Haus- und Schulaufsätze eher erreicht, da die wohlvorbereiteten stilistisch minderwertiger waren. 4. Hausaufsätze zeigten in dem Fehlen von Komplexen und Elementen, Schulaufsätze in den überflüssigen Zutaten typische Fehler. 5. Der Prüfungsaufsatz in der Schule wurde durch eine Reihe von Hausaufsätzen, welche vor ihm angefertigt wurden, qualitativ herabgedrückt. Somit erweist sich der in Ruhe und bei gehöriger Zeit zu Hause gefertigte Aufsatz als vorzügliches Bildungsmittel." — Einen weiteren Vortrag über „Haus- und Prüfungsaufsatz" hat Dr. Schmidt auf dem „Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge" in Berlin gehalten, der in den „Monographien zur Pädagogik" (Leipzig, Nemnich) zum Abdruck kommen wird.

Literatur.

I. Allgemeines und Methodisches.

1. Dr. **W. Uhl**, Prof., Entstehung und Entwickelung unserer Muttersprache. 128 S. („Aus Natur und Geisteswelt". 84. Bändchen.) Mit vielen Abbildungen im Text und auf Tafeln, sowie auf einer Karte.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In einem auch äußerlich geschmackvoll ausgestatteten Büchlein von 128 Seiten findet der Leser hier eine knappe, gemeinverständliche Darstellung der Entwicklung unserer Muttersprache. Der erste Teil: „Die Entstehung unserer Muttersprache" bietet die Ergebnisse der linguistischen Forschung (Ursprung der Sprache, Sprachorgane, Laut-, Wort- und Satzbildung) in einer Form, die das Studium der sprachphilosophischen Probleme zu einer anziehenden Lektüre macht. Insbesondere versteht es der Verfasser, seinen Gegenstand durch naheliegende, aber sehr anschauliche Beispiele aus dem Sprachleben zu erläutern. Der zweite Teil gibt in 7 Kapiteln einen Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache, von ihren ersten Anfängen bis zur Gegenwart. Wertvoll ist hier besonders, daß die Sprachentwicklung immer in Beziehung zur Kulturentwicklung gesetzt wird, so daß das Sprachleben als ein Bild des Kulturlebens erscheint. Durch Hinweise auf entsprechende Partien des ersten Teiles wird dem Leser der Zusammenhang zwischen dem Studium der Sprache über-

haupt und dem der deutschen Sprache zum Bewußtsein gebracht. Das Büchlein sei allen Freunden der Muttersprache aufs wärmste empfohlen.

2. Dr. S. Feist, Die deutsche Sprache. Kurzer Abriß der Geschichte unserer Muttersprache von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. 236 S. Mit 9 Tafeln, 2 Abbildungen im Text und 1 Karte. Stuttgart 1906, Fr. Lehmann. 1 M.

Auch diese kurzgefaßte Darstellung der Entwicklung der Muttersprache gibt den Stoff nicht in systematischer Anordnung, sondern behandelt ihn nach dem geschichtlichen Verlaufe der Entwicklung: Urgeschichte, althochdeutscher, mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Zeitraum. Der Verfasser beschränkt sich mehr auf die Darstellung der Formverhältnisse, während die Einwirkung der Kulturverhältnisse auf die Sprachentwicklung weniger Berücksichtigung findet. Eine wertvolle Zugabe bilden die beigegebenen Tafeln mit einer althochdeutschen Inschrift, einer Seite aus dem Codex argenteus und anderen Sprachdenkmälern.

3. Dr. T. Torbiörnsson, Privatdozent, Die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und den Unterricht. Leipzig, E. Haberland. 1,50 M.

Die Schrift ist ursprünglich in schwedischer Sprache als Programmschrift des Gymnasiums zu Upsala erschienen und nun auch vom Verfasser selbst ins Deutsche übertragen. Nach einleitenden Bemerkungen über den allgemeinen Bildungswert der vergleichenden Sprachwissenschaft und über die Notwendigkeit, den Schüler, statt ihm ihre Ergebnisse dogmatisch zu übermitteln, zum sprachwissenschaftlichen Beobachten und Denken zu befähigen, behandelt er in Unterrichtsbeispielen die germanischen Dentale und den indogermanischen Sprachstamm, um zu zeigen, wie der Schüler auf anschaulichem Wege zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeit in der Sprachentwicklung geführt werden könne. Das Anschauungsmaterial ist vorwiegend dem Schwedischen, Deutschen und Englischen entnommen. Die zeitgemäßen Ausführungen enthalten manchen guten methodischen Gedanken.

4. H. Michaelis, Rektor, Abriß der deutschen Lautkunde. Zugleich eine Einführung in die Weltlautschrift. Leipzig, E. Haberland. 1 M.

Wer sich mit den Grundzügen der Phonetik und zugleich mit der gebräuchlichen Lautschrift (der Association phonétique internationale) vertraut machen will, findet hier eine sachkundige Anleitung dazu. Nicht die fertigen Ergebnisse der Lautwissenschaft werden geboten, sondern der Verfasser läßt sie den Leser auf dem Wege der Selbstbeobachtung gewinnen. Ein Anhang veranschaulicht an 6 Beispielen die landschaftlich verschiedene Aussprache des Schriftdeutschen und bringt außerdem 4 Dialektproben und 2 fremdsprachliche Proben (holländisch und französisch) in Lautschrift.

5. Otto Godtfring, Rektor, Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns und zur Kräftigung der Sprechstimme für Seminaristen und Lehrer. 80 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,20 M.

In den einleitenden Vorbemerkungen sagt der Verfasser, die Bekämpfung des Stotterns durch die Schule sei keine Sache für sich, sondern schließe fast lauter Maßnahmen in sich, die jeder Schüler für sich beanspruchen könne. Und in der Tat sind seine Anleitungen, die sich auf eine langjährige praktische Erfahrung stützen, derart, daß sie jedem Lehrer für seinen Sprachunterricht von Nutzen sein können. Denn die meisten der

empfohlenen Übungen (a) Übungen für die Stimme, b) die erleichternde Artikulation) lassen sich für sämtliche Schüler einer Klasse verwenden, und es wäre zu wünschen, daß von ihnen zur Pflege der mündlichen Sprache recht häufig Gebrauch gemacht würde. Auch die mancherlei Winke für die psychische Behandlung der Sprachgebrechen sind recht beherzigenswert. „Der wird wohl die besten Resultate erzielen, der, alle Spezialkünste verschmähend, den ganzen Menschen nach Leib und Seele, Geist und Sittlichkeit in gute Pflege und Erziehung zu nehmen versteht" (S. 9). Das Schriftchen sei warm empfohlen.

6. **K. Müller-Fraureuth**, Professor, Sächsische Volkswörter. Beiträge zur mundartlichen Volkskunde. 115 S. Dresden 1906, W. Baensch. 1,50 M.

In 68 kleinen Aufsätzen führt uns der Verfasser eine große Anzahl mundartlicher Ausdrücke vor und weiß in geschickter Weise durch eine anziehende, mehr im Plauderton gehaltene Darstellung die Zwecke der Belehrung mit denen der Unterhaltung zu verbinden. Der sächsische Leser begegnet darin manchem trauten Bekannten aus der engeren Heimat, den er nun mit anderen Augen ansehen lernt, wenn er unter der sprachkundigen Leitung des Verfassers seiner Herkunft nachspürt und in ihm überrascht den nahen Verwandten eines salonfähigen schriftsprachlichen Ausdrucks oder den Abkömmling eines längst verschollenen Geschlechts erkennt. Vor allem wird der Lehrer in dem Buche manche etymologische Auskunft finden, die ihm für seinen Sprachunterricht wertvoll sein kann. Als Beitrag zur mundartlichen Volkskunde hat die Sammlung auch wissenschaftlichen Wert.

7. **M. Japp**, Selbstunterricht im Richtigsprechen durch mündliche Übung. Lehr- und Übungsbuch für Deutsche und Ausländer, um ohne Lehrer richtig deutsch sprechen und schreiben zu lernen. 276 S. Berlin 1906, H. Spamer. Geb. 3 M.

Von dem richtigen Gedanken ausgehend, daß das Richtigsprechen als technische Fertigkeit nur durch praktische Übung erlernt werden kann, hat der Verfasser die grammatischen Belehrungen auf das Allerwichtigste beschränkt und vor allem ein reiches Übungsmaterial zusammengestellt, das dem Lernenden Gelegenheit geben soll, sich die richtigen Formen durch wiederholtes Aussprechen anzueignen. Bei der Auswahl der Tausende von Übungswörtern und -Sätzen sind ausschließlich solche Formen berücksichtigt worden, gegen die erfahrungsmäßig am meisten gefehlt wird, insbesondere die Rektion der Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. Die Anlage des Buches ist auch insofern recht praktisch, als in jedem Übungssatze die einzuübende Form ausgelassen, aber in einer besonderen Spalte, die durch ein für diesen Zweck beigegebenes Deckblatt verdeckt werden kann, beigefügt worden ist. Jungen Leuten, auch Ausländern, die für die selbständige Verbesserung ihres Deutsch die nötige Ausdauer besitzen, wird das Buch gute Dienste leisten können.

8. **Wilhelm Vietor**, Professor, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Ein Vortrag. 4. Aufl. 33 S. Marburg 1906, N. G. Elwert'sche Buchh. 60 Pf.

„Wollen wir über den Zustand planloser Willkür, so daß der eine empfiehlt, was der andre verdammt, in der Schule hinauskommen, so brauchen wir ein gemeindeutsches, für alle mustergültiges Lautsystem und die Einigung über ein paar orthoepische Hauptfragen." (S. 9.) Ein solches mustergültiges Lautsystem führt uns der auf dem Gebiete der

Phonetik als Autorität anerkannte Verfasser hier in Kürze vor, wobei er sich von extremen Forderungen, wie sie das „Bühnendeutsch" z. B. in bezug auf die Aussprache des g stellt, fernhält. Den Schluß bilden methodische Winke für die Unterrichtspraxis.

9. Dr. **F. Harder**, Professor, Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien. 3. verm. und verb. Aufl. 259 S. Berlin 1906, Weidmann'sche Buchh. 3,60 M.

Das Buch hat vor anderen ähnlichen Inhalts den Vorzug, daß es bei verhältnismäßig geringem Umfang eine außerordentlich große Zahl von Wortableitungen behandelt, was dadurch ermöglicht worden ist, daß die Erklärungen bei aller Genauigkeit möglichst kurz und knapp gegeben werden; wo eine ausführliche Erklärung wünschenswert erschien, ist sie in den Anhang verwiesen. Die Ableitungen sind auch für solche Gebildete verständlich, die nur über geringe fremdsprachliche Kenntnisse verfügen; so sind z. B. griechische Namen stets auch in lateinischer Umschrift gegeben. Bei zweifelhaften etymologischen Ableitungen sind mehrere Deutungen mit Angabe der größeren oder geringeren Wahrscheinlichkeit verzeichnet. Die Anordnung des Inhalts nach 18 Sachgruppen (Kleidung, Nahrung und Genußmittel, Haus und Hausgerät usw.) sowie ein ausführliches Wörterverzeichnis ermöglichen eine schnelle Orientierung.

10. Dr. **A. Kleinpaul**, Das Fremdwort im Deutschen. (Sammlung Göschen.) 3., verb. Aufl. 152 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. 80 Pf.

„Wenn man die Zahl der Sprachen, die auf Erden gesprochen werden, auf 1000 veranschlagt, so haben wir auch bei allen 1000, nicht bloß bei den 53 europäischen, Anleihen gemacht." Wer's nicht glaubt, wird durch den 1. Abschnitt des Büchleins: „Die Quellensprachen" (S. 1—46) überzeugt werden. Der 2. Abschnitt behandelt „Die Naturgeschichte des Fremdwortes" (S. 47—97) und zeigt, wie die Fremdwörter in historischer Zeit teils durch gewaltsame Überschwemmung, teils bei friedlichem Verkehr in das Deutsche eingedrungen sind. „Was den Deutschen von fremden Wörtern im Kriege, durch die Römer im Altertum und durch die Franzosen in der Neuzeit, aufgedrängt worden ist, kommt gar nicht in Betracht gegenüber der Entdeutschung unseres Kultus und der moralischen Invasion des Christentums und der Kirche." (S. 56.) In einem 3. Abschnitte werden unsere Fremdwörter nach ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen Sachgebieten (Namen, Stände, Tiere usw.) in „9 Hauptgebiete der Entlehnung" gruppiert und kurz charakterisiert, und ein 4. Abschnitt endlich redet von den verschiedenen Formen der „Verdeutschung und der allmählichen Abtragung der Sprachschulden". Ein Sach- und Wortregister orientiert über die zahlreichen Fremdwörter, die der Verfasser im Verlaufe seiner interessanten Erörterungen zur Veranschaulichung herangezogen und nach ihrer Herkunft erklärt hat. Als gründlicher Sprachkenner und begeisterter Anwalt der Muttersprache weiß der Verfasser seinen Gegenstand ebenso anziehend wie lehrreich vorzutragen.

11. **Heinrich Brostus**, Die Sprachsünden im deutschen Handelsstande. Ein Mahnwort an alle jungen und alten Kaufleute. 34 S. Leipzig 1906, Poeschel & Kippenberg. 80 Pf.

Ein Angehöriger des Handelsstandes hält hier seinen Berufsgenossen den Spiegel vor, worin sie ihre zahlreichen Verfehlungen gegen die Reinheit, Richtigkeit, Klarheit und Schönheit der deutschen Sprache erkennen können. Seine Verbesserungsvorschläge sollten von allen, die es angeht,

beachtet werden, und jeder angehende Kaufmann sollte sich den Satz merken: „Eine gediegene, deutschsprachliche Bildung wird dich stets rasch und sicher ans Ziel der Laufbahn bringen."

12. Dr. **R. Kleinpaul**, Deutsches Fremdwörterbuch. 180 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. 80 Pf.

Das Buch bringt nicht bloße Übersetzungen der Fremdwörter, wie es sonst die billigen Wörterbücher tun, sondern auch etymologische und sachliche Erläuterungen. Beispiel: „Ballade. Bei den Provençalen war balar soviel wie tanzen und Balada ein von den Tänzern zum Tanze gesungenes Lied. In der französischen Literatur wurde dann unter Ballade ein Gedicht überhaupt verstanden; von Frankreich kam das Wort in der Form Ballad nach England und Schottland, wo es ein Volkslied bezeichnete. Im Tone der alten englischen und schottischen Volkslieder gehaltene Dichtungen nennt man in Deutschland Balladen." Der Druck ist deutlich und übersichtlich.

13. Die volkstümliche Behandlung der Fremdwörter. Von einem deutschen Erzieher. 2. Aufl. 45 S. Kiel 1906, R. Cordes. 1 M.

Der ungenannte Verfasser wendet sich mit begründetem Unwillen gegen die nur dem Deutschen eigene Gepflogenheit, jedes fremde Wort genau nach seiner Herkunft auszusprechen und zu schreiben, während doch andere Nationen die Fremdwörter ihrer eigenen Aussprache gemäß umwandeln. Er erkennt in dieser Eigentümlichkeit der Deutschen nur einen Mangel an nationaler Selbstachtung und bringt auf eine volkstümliche Behandlung der Fremdwörter, d. h. auf ihre Umwandlung gemäß der deutschen Aussprache und Rechtschreibung. Dieser nationale Weckruf an das deutsche Sprachgewissen verdient von recht vielen Gebildeten gehört zu werden!

14. **P. F. L. Hoffmann**, Volkstümliches Wörterbuch der deutschen Synonymen nach alphabetischer Ordnung, oder Erklärung der in der deutschen Sprache vorkommenden sinnverwandten Wörter. 6. Aufl. 379 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. Geb. 1,40 M.

Das hübsche Büchlein bietet in populärer, knapper und übersichtlicher Darstellung einen außerordentlich reichen Inhalt und ist jedem zu empfehlen, der seinen sprachlichen Ausdruck durch Unterscheidung verwandter Begriffe zu vervollkommnen bemüht ist. Auch Ausländer werden es als zuverlässigen Ratgeber benutzen können.

15. **Adolf Schultz**, Rektor, Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. 245 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Nach einer „psychologisch-methodischen Einführung" (S. 1—42), die sich über Ursprung und Wesen der Sprache, über Ziel, Bedeutung, Gliederung und Methode des deutschen Unterrichts verbreitet, entwickelt der 2. Abschnitt die allgemeinen methodischen Grundsätze der einzelnen Disziplinen und der 3. Abschnitt die besondere Gestaltung des Unterrichts in bezug auf Lehrplan und Lehrverfahren. Das Ganze zeugt von gründlicher Vertrautheit des Verfassers mit der einschlägigen Literatur sowohl als auch mit den Bedürfnissen der Volksschule, und er hat es verstanden, aus der schier unübersehbaren Fülle des vorhandenen Materials das Wichtigste und Charakteristischste herauszuheben. Dabei läßt er viele namhafte Methodiker ausführlich zu Worte kommen und weiß das seinem eigenen Standpunkte Gemäße geschickt zum Ganzen einer übersichtlichen Methodik zu verweben. Den kunsterzieherischen Reformbestrebungen in bezug auf Gedicht- und Aufsatzbehandlung steht er wohlwollend, aber

kritisch sichtend gegenüber. Die Entschiedenheit, womit der Verfasser in strittigen Fragen Stellung nimmt, wird zwar hier und da den Widerspruch herausfordern — beispielsweise kann ich seine Bewertung des darstellenden Unterrichts nicht teilen; aber durch das reichhaltige Beweismaterial und genauen Literaturnachweis ist jedem Leser die Möglichkeit geboten, sich selber ein Urteil zu bilden. — Der im 4. Abschnitt gegebene Überblick über die historische Entwicklung der Methode des Deutschunterrichts und das ausführliche Literaturverzeichnis am Schlusse bilden eine wertvolle Zugabe zu der empfehlenswerten Arbeit.

16. O. **Kobel**, Seminarlehrer, Kurzgefaßte Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache zum Gebrauch in Lehrerseminaren und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung. 159 S. und ein Anhang mit Stoffplänen. Breslau, M. Woywod. 2,25 M.

Dem Buche merkt man es auf jeder Seite an, daß es aus der Praxis des Seminarunterrichts heraus entstanden ist. Zweckmäßige Stoffauswahl, übersichtliche Anordnung, klare Darstellung und angemessene Verbindung von Theorie und Praxis machen es für den Seminaristen und jungen Lehrer zu einem brauchbaren Hilfsmittel zum Studium der Methodik. Unvollständig erscheint mir der II. Abschnitt: „Die Übungen im mündlichen Ausdruck", die nur auf den Anschauungsunterricht der Unterstufe bezogen werden. In dem Literaturverzeichnis über den Aufsatzunterricht sind größtenteils nur Aufsatzsammlungen genannt, während methodische Werke, wie Schießl, Sachse, Seyfert u. a., keine Erwähnung gefunden haben.

17. E. **Ernesti**, Seminaroberlehrer a. D., Der Unterricht im Deutschen nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen. Ein praktischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen, Präparandenanstalten und Seminaren. 199 S. Paderborn 1906, F. Schöningh. 2 M.

Eine sehr elementare Darstellung des Unterrichtsverfahrens im Deutschunterrichte mit manchem brauchbaren Wink für die Handhabung der Praxis, allerdings ohne tiefere Begründung. Der Verfasser legt seinen Ausführungen, die durch eine Anzahl von Lehrbeispielen illustriert werden, die Bedürfnisse der einfachen und mehrklassigen Volksschulen zugrunde und hält sich genau an die „Allg. Best.". Für die Einführung der Seminaristen in die Schulpraxis wird sich das Buch als brauchbar erweisen, wenn auch nicht alle empfohlenen unterrichtspraktischen Maßnahmen, wie z. B. die Behandlung des Aufsatzes, auf der Höhe stehen. Hinweise auf die einschlägige Literatur fehlen gänzlich.

II. Sprachlehre und Rechtschreibung.

1. Dr. **Th. Matthias**, Professor, Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. 3. verb. und verm. Aufl. 488 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 5,50 M., geb. 6,30 M.
2. — — Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. 3. verb. Aufl. 160 S. Ebendas. Geb. 1,40 M.

An Ratgebern in Fragen des Sprachgebrauchs ist heute kein Mangel mehr. Matthias war einer der ersten auf dem Kampfplatze, als am Ende des vorigen Jahrhunderts von den Freunden und Kennern der Muttersprache die Notwendigkeit erkannt wurde, der um sich greifenden Sprachverderbnis entgegenzutreten. Daß seine Bücher nun bereits in 3. Auflage vorliegen, beweist ihre Brauchbarkeit, und der Verfasser hat durch fort-

gesetzte Verbesserung dafür gesorgt, daß sie den Wettbewerb mit anderen tüchtigen Sprachwerken auch fernerhin zu bestehen vermögen. Auf jeder Seite spricht der gründliche Sprachkenner zu uns, der mit geschichtlichem Blick und mit feinem Verständnis für das innerste Leben der Sprache den mancherlei Wandlungen und Schwankungen der sprachlichen Formen und ihrer Bedeutung beizukommen weiß.

Wie schon der Titel des erstgenannten Werkes andeutet, beurteilt der Verfasser die Spracherscheinungen nicht lediglich nach strengen, feststehenden grammatischen Regeln, sondern läßt auch die allmählich sich einbürgernden Veränderungen, wie sie das Sprachleben mit sich bringt, zu ihrem Rechte kommen. Diese Duldsamkeit und Milde in Beurteilung des Sprachgebrauchs zeigt sich z. B. auch in bezug auf eingebürgerte Fremdwörter, indem er es für berechtigt erklärt, wenn das Volk aus lebhaftem Sprachgefühl heraus das ursprüngliche Geschlecht dieser Wörter den Gesetzen der Muttersprache entsprechend verändert. Wo sich bei einer sprachlichen Form verschiedene beachtliche Ansichten gegenüberstehen, werden die Gründe für die größere Richtigkeit der einen dargelegt, zugleich aber auch die Grenzen für die Zulässigkeit der anderen angegeben. Dabei steht dem Verfasser überall eine reiche Beispielsammlung zur Verfügung, zum Teil bekannten und bedeutenden Schriftstellern, zum Teil auch der Tagesliteratur entnommen. Das Buch eignet sich nach Anlage und Darstellungsform sowohl zu einem zusammenhängenden Studium, als auch zum Nachschlagen für einzelne sprachliche Zweifelsfälle. Eine gedrängte Inhaltsübersicht und ein ausführliches Inhaltsverzeichnis erleichtern dem Ratsuchenden das Auffinden der einschlägigen Stellen.

Einen Auszug aus diesem Buche bildet der „Kleine Wegweiser", der für die Hand der Schüler in den Mittelklassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten berechnet ist. Demgemäß kommen hier die ausführlichen Erwägungen des Für und Wider in Wegfall, und es werden diejenigen Regeln der deutschen Sprachlehre, gegen die erfahrungsgemäß am meisten verstoßen wird, in gesetzmäßiger Fassung zusammengestellt und mit Beispielen belegt. Diese Regeln sind nach den Hauptabschnitten: Wortbiegung, Wortfügung, Wortbildung und Satzfügung angeordnet und so an Beispielen erläutert, daß häufig die richtige Form der falschen gegenübergestellt wird. Auch hier ist das Auffinden der gesuchten Belehrung durch ein ausführliches Verzeichnis der behandelten Formen erleichtert. Die ganze Einrichtung des Büchleins zielt darauf ab, den Schüler zur Selbstbelehrung in sprachlichen Dingen anzuleiten und ihm auch für das Leben noch einen zuverlässigen Ratgeber zu bieten. Auch dem Lehrer würde aus der Einführung des „Wegweisers" manche Erleichterung erwachsen; er könnte sich dann bei den Aufsatzkorrekturen vielfach darauf beschränken, bei vorkommenden Fehlern einfach auf den einschlägigen Paragraphen des Buches zu verweisen. — Sicherlich werden beide Bücher weiter dazu mitwirken, daß in den Kreisen der Gebildeten der so häufige Mißbrauch der Muttersprache immer mehr eingeschränkt werde.

3. **Hermann Dunger**, Zur Schärfung des Sprachgefühls. 200 fehlerhafte Sätze mit Verbesserungen und sprachlichen Bemerkungen, geprüft von einem Ausschusse des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Mit einer einleitenden Abhandlung: Was ist Sprachgefühl? Warum soll es geschärft werden? 3. und 4. Tausend. 137 S. Berlin 1906, Verlag des Allg. Dtsch. Sprachvereins. 1,60 M.

Die Zeitschrift des Allgem. Dtsch. Sprachvereins enthält seit Jahren eine besondere Abteilung, in der häufiger vorkommende Verstöße gegen

die Reinheit, Richtigkeit, Deutlichkeit und Schönheit der Sprache an bestimmten Beispielen vorgeführt und berichtigt werden. Diese Berichtigungen werden vor der Veröffentlichung stets erst von einem Ausschusse, bestehend aus 15—17 Fachleuten aus verschiedenen Gegenden Deutschlands, geprüft. Die vorliegende Sammlung bildet einen Sonderabdruck der in der genannten Zeitschrift veröffentlichten Sätze. Die Sätze sind sämtlich aus Büchern, Zeitungen und Veröffentlichungen jeder Art entnommen und enthalten nicht etwa grobe Verstöße, wie sie von Schülern gemacht werden, sondern solche, die häufig auch bei Gebildeten vorkommen. Der dem fehlerhaften Texte gegenübergestellte berichtigte, sowie die begründenden Bemerkungen ermöglichen es dem Leser, sein eignes Urteil über eine sprachliche Form an dem von Sprachkennern zu prüfen und nötigenfalls zu berichtigen. Das regt an zum Nachdenken über sprachliche Fragen und schärft das Sprachgefühl. Der Lehrer wird in dieser Sammlung manchen Satz finden, der sich im Sprachunterricht der oberen Klassen verwerten läßt. Die einleitende Abhandlung über das Sprachgefühl (S. 1—42) enthält sehr viel des Lehrreichen und Interessanten.

4. **M. Lippert**, Seminardirektor, Lehrbuch der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten mit ihren Vorbereitungsklassen, sowie für sonstige Schulen mit höheren Lehrzielen. I. Teil: Satz- und Wortlehre. 148 S. 2 M. II. Teil: Lautlehre, Mundarten, Bedeutungswandel, geschichtliche Entwickelung der deutschen Sprache. 101 S. Leipzig 1906, G. Freytag. 1,50 M.

Der behandelte Lehrstoff entspricht den preußischen Lehrplänen vom 1. Juli 1901 für die Lehrerbildungsanstalten mit ihren Vorbereitungsklassen. Die Eigenart des Buches liegt in der Behandlung des Stoffes. Jeder Teil besteht aus zwei parallelen Gängen, deren erster lediglich die Spracherscheinungen in Beispielen vorführt und Aufgaben zur Förderung des Sprachverständnisses und der Sprachfertigkeit stellt; während der zweite erst in paralleler Anordnung damit die Unterrichtsergebnisse, also die eigentliche Sprachlehre, im Zusammenhange darstellt. Durch diese räumliche Trennung der Unterrichtsergebnisse von dem Anschauungsstoffe wird es vermieden, daß der Lehrstoff dem Schüler fertig vor die Augen tritt, so daß die unterrichtlich geleitete Erarbeitung besser und ungehinderter zu ihrem Rechte kommen kann. Die Einrichtung dieses Lehrbuches läßt, wie schon die früheren Arbeiten desselben Verfassers, den erfahrenen Praktiker erkennen.

5. **R. Günther**, Seminardirektor, Neuhochdeutsche Sprachlehre für Präparandenanstalten. 3. durchges. Aufl. 148 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,60 M.

Dieser I. Band des „Handbuchs der deutschen Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten" erscheint hier in ziemlich unveränderter Auflage, nachdem der Verfasser in der 2. Auflage die anfänglich durchgeführte Anwendung deutscher Fachausdrücke wieder aufgegeben hatte und zu den lateinischen Benennungen zurückgekehrt war.

6. Dr. **F. Lindner**, Professor, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Abriß der Poetik und Übersicht über die Literaturgesch. 108 S. Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn. Geb. 2,60 M.

Das Buch ist dazu bestimmt, den Obersekundanern des Kadettenkorps bei der Vorbereitung auf die Fähnrichsprüfung zur Wiederholung zu dienen. Dieser Zweck hat Auswahl und Darstellung des Lehrstoffes bestimmt. Die Übersicht über die Literaturgeschichte (S. 25—108) berück-

sichtigt nur das, was die Schüler lesen können und sollten. Unter dieser Voraussetzung mag das hier Gebotene wohl genügen.

7. Dr. **K. Tumlirz**, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. 143 S. Wien 1906, F. Tempsky. 1 K 50 h.

In 5 Teilen behandelt das Buch, das für österreichische Schulen berechnet ist, die Lautlehre, die Formenlehre, die Satzlehre, die Entwicklung der deutschen Sprache und die Grundzüge der deutschen Verslehre.

8. **Albert Jänisch**, Grammatik und Orthographie in Verbindung. Mit Diktaten in Satz- und Aufsatzform. Unter besonderer Berücksichtigung 7 klassiger Schulen bearbeitet. 138 S. Als Beilagen viele faksimilierte Schülerarbeiten. Potsdam, A. Stein's Verlag. 1,50 M.

Wer nach dem Titel ein zweckmäßiges Verfahren zur innigen Verbindung von Grammatik und Rechtschreibung erwarten zu dürfen glaubt, wird das Buch enttäuscht aus der Hand legen. Nicht einmal äußerlich ist diese Verbindung hergestellt: beide Fächer werden in gesonderten Abschnitten behandelt. Die gelegentliche richtige Bemerkung, bei den orthographischen Übungen sei die grammatische Bedeutung der Form zu berücksichtigen, kann doch kaum als Berechtigung für den Titel angesehen werden. Der Verfasser bietet den grammatischen und orthographischen Übungsstoff für das 2. und 3. Schuljahr in ziemlich trockener Aneinanderreihung, meist in isolierten Sätzen und Wörtern, unter denen z. B. auf S. 132 folgende vorkommen: Munterster Krebs, längster Spieß, schwärzester Klex, unschuldiger Klaps, blaß, Gips, Knicks — und das soll Diktatstoff für das 3. Schuljahr sein! Unter den methodischen und sachlichen Bemerkungen finden sich auch z. B. die Ansichten ausgesprochen, es könne kein Mensch ohne Kenntnis der Deklination richtig sprechen und schreiben (S. 2), im 3. Schuljahr höre bei der Vorbereitung des Diktats das Lautieren auf und es werde nur buchstabiert (S. 77), der Doppelkonsonant bei der Schärfung sei deutlich zu hören (S. 78). Die beigegebenen faksimilierten Schülerarbeiten sind für die Würdigung des vorgeführten Verfahrens bedeutungslos.

9. **J. Brehm**, Rektor, Übungsbuch für den deutschen Unterricht in der Volksschule. 1. Heft: 2. und 3. Schulj., 35 Pf. 2. Heft: 4. und 5. Schulj., 60 Pf. 3. Heft: 6.—8. Schulj., 70 Pf. Gotha 1906, E. F. Thienemann.

In dem Begleitwort spricht der Verfasser recht praktische Ansichten über die Aufgaben und den Betrieb des deutschen Unterrichts aus. Vor allem ist es ihm um die Erzielung der Sprachrichtigkeit zu tun, und dem entspricht auch die Einrichtung seiner Übungshefte, in denen ein reiches Material zur mündlichen und schriftlichen Einübung der Formen zusammengestellt ist. Einen breiten Raum nehmen die Rechtschreibübungen ein, die sich allerdings beim Gebrauch eines gedruckten Heftes immer in der Hauptsache zu Abschreibübungen gestalten werden, obgleich der Verfasser im Begleitwort dem durch genaues Sprechen und Hören entwickelten Lautbewußtsein und dem Nachdenken besonderen Wert beimißt. Ja, wenn so ein Übungsheft immer nach den Intensionen des Verfassers benutzt würde!

10. **Baron, Junghanns und Schindlers** Deutsche Sprachschule. Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht im Anschluß an Sprachstücke. Ausgabe A in 7 Heften und einem Literaturhefte. Bearbeitet von Emil Rasche, Schuldir. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. H. 1—5 je 20 Pf.

Von dieser neuen Auflage liegen Heft 1—5 zur Besprechung vor. Diese Neubearbeitung der altbekannten Sprachschule entspricht im großen

und ganzen dem gegenwärtigen Stande der besseren Sprachschulenliteratur. Ein zusammenhängendes Sprachstück dient als Ausgangspunkt für die verschiedensten sprachlichen Belehrungen und Übungen; das rein Grammatische tritt zurück zugunsten der Wortbildung und Wortbedeutung. Zusammenhängende mündliche Übungen erfahren weitgehende Berücksichtigung. Freilich sind diese Übungen zuweilen recht mechanisch, z. B. bei den Aufgaben, wo die Schüler einzelne Ausdrücke des Sprachstückes mit vorgedruckten andern vertauschen sollen. Für die Stilbildung können solche Umformungen nur Wert haben, wenn die Schüler durch Vertiefung in den Inhalt passende synonymische Wendungen selber finden. Das Verzeichnis der Wörter, deren Schreibung besonders einzuprägen ist, ist für die unteren Klassen viel zu reichhaltig; es könnte darin manches Wort gestrichen werden, das für den Gebrauch beim Kinde wertlos ist.

11. **A. Schmieder**, Natur und Sprache. Eine Sprachlehre für Denkfreunde in Schule und Haus. 133 S. Leipzig 1906, R. Voigtländer. 2 M.

Der Titel deutet das Prinzip an, das der Verfasser seiner Sprachlehre zugrunde legt: die Sprache wird als Ausdruck der psychischen Gebilde aufgefaßt, die durch die Umwelt angeregt werden. Daher geht die unterrichtliche Behandlung immer von der Natur aus und sucht den Schülern die Kongruenz von Sprache, Psyche und Natur zum Bewußtsein zu bringen. Daß es auf diese Weise möglich ist, schon 10—12jährigen Schülern eine Art philosophischen Denkens zu vermitteln, wird an einer Reihe von Unterrichtsbeispielen gezeigt, die in klarer Weise den entwickelnden Gang des Unterrichts zur Anschauung bringen. Aus dem genannten Hauptprinzip wird auch ein einheitlicher Stoffplan hergeleitet. Da für die naive Denkweise die Dinge das Wesen der Welt ausmachen, geht die Sprachlehre von Einzeldingen aus und gelangt über die Merkmale (Eigenschaft, Tätigkeit, Geschlecht) und über die „Merkmale der Merkmale" (Umstände) in das Gebiet der Vielheit des Denkens. — Die Schrift zeigt in gelungener Weise, daß auch der rein grammatische Stoff der Sprachlehre für die Kinder interessant und fruchtbar gestaltet werden kann. Wenn auch diese Seite des Grammatikunterrichts für die Volksschule erst neben der Wortbildung in Betracht kommt, so ist doch der Weg, den der Verfasser zur Vertiefung des Unterrichts zeigt, sehr beachtenswert.

12. **Moritz Keller**, Schuldir., Die Wortbildung als Grundlage für Wortverständnis — Wortgebrauch — Sprachlehre und Rechtschreibung. Anschaulicher Sprachunterricht im 2., 3. und 4. Schuljahre. 79 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,20 M.

Der Ausdruck Wortbildung wird hier in dem Sinne genommen, daß damit die Ableitung der verschiedenen Zweigbildungen eines Wortes, einschließlich der Biegungs- und Abwandlungsformen, aus dem Stammworte bezeichnet wird. In den Mittelpunkt des Sprachunterrichts tritt demgemäß das Wort, nicht als tote Form, sondern als geistiges Lebewesen, in dem sich der Sprachgeist am deutlichsten offenbart. Das methodisch Wertvolle dieses Verfahrens liegt vor allem darin, daß es stets von der Wirklichkeit, von der Sache ausgeht und das Wort mit seiner wechselnden Form als den Ausdruck der Wechselwirkung zwischen Geist und Außenwelt auffassen lehrt. Dinge, Tätigkeiten und Eigenschaften lernt das Kind erst wirklich kennen, ehe ihm die entsprechenden Wortarten vorgeführt werden, und überall wird dabei auf ein klares Vorstellen und auch auf ein lebhaftes Fühlen (Rätselfragen — Humor) hingearbeitet.

Gerade auf die Gefühlsbeteiligung des Schülers legt der Verfasser hohen Wert, und seine praktischen Ausführungen mit zahlreichen methodischen Winken zeigen in trefflicher Weise den Weg, auf dem sie zu erreichen ist. Das rein Grammatische (z. B. Satzlehre) tritt dabei mehr in den Hintergrund, das Nötigste davon wird anhangsweise gegeben. Das wird vielleicht mancher als einen Mangel empfinden, besonders deswegen, weil dabei gewisse formelle Übungen, wie die Unterscheidung des 3. und 4. Falles, zu kurz zu kommen scheinen, obgleich deren Notwendigkeit vom Verfasser betont wird. Er erstrebt eben vor allen Dingen Sprachverständnis, das nur durch einen wahrhaft anschaulichen Sprachunterricht, wie er hier vorgeführt wird, erzielt werden kann. Vor allem wird hier gezeigt, wie viel des Interessanten und Lehrreichen sich für unsere Kinder schon aus den einfachsten sprachlichen Verhältnissen gewinnen läßt. Die kleine gehaltvolle Schrift wiegt ein Dutzend Sprachschulen auf. An praktischer Brauchbarkeit würde sie noch gewinnen, wenn sich der Verfasser entschlösse, das im Anhange gegebene Material, vor allem die Sprachübungen, mit in den Gang der Wortbildungsübungen hineinzuarbeiten.

13. **Aug. Engelien**, Die deutsche Wortbildung für den Schulgebrauch methodisch dargestellt. 2. Aufl., durchges. und herausg. von Dr. H. Jantzen. 45 S. Berlin 1906, W. Schultzes Verl. 40 Pf.

Als Ergänzung zu des Verfassers weitverbreitetem „Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht" gedacht, gibt das Heft eine systematische Darstellung der Wortbildung in zahlreichen Beispielen, die größtenteils so gewählt sind, daß den Schülern die ursprüngliche sinnliche Bedeutung der Wörter zum Bewußtsein gebracht wird. Auch als selbständiges Hilfsmittel für den Deutschunterricht kann es benutzt werden. Leider fehlt auch dieser neuen Auflage eine Inhaltsübersicht, die eine gelegentliche Heranziehung der einzelnen Paragraphen bei orthographischen Übungen oder im Leseunterrichte erleichtern würde.

14. **Bernhard Claus**, Übungsstoff und Lehrstoff der Sprachlehre. Für die Volksschule bearbeitet. 89 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 60 Pf.

Der Verfasser legt das Hauptgewicht auf die Übung: nicht Wissen, sondern Können gilt ihm als Hauptsache. Er beschränkt daher den Lehrstoff mit Recht auf das Unentbehrlichste und läßt für die Auswahl der Übungen die Sprachfehler maßgebend sein. An Stelle der herkömmlichen Terminologie und Definitionen setzt er die Frage, mit deren Hilfe die Schüler die Bedeutung des Wortes im Satze erkennen sollen. Frage! Übe! Unterscheide! Beachte! — Diese Imperative kennzeichnen die Behandlung der Sprachlehre im Sinne des Verfassers; und ihre fleißige Anwendung im Unterrichte ist geeignet, zu einem praktischen Ergebnis der Sprachlehre, vor allem zur Sprachfertigkeit, zu führen. Zu wünschen wäre aber, daß die Seite des Sprachunterrichts, die in dem Schriftchen unter „Sprachbildung und Sprachbedeutung" auftritt, etwas mehr betont würde. Auf S. 20 sind irrtümlich rein orthographische Fehler als falsche Lautfolge und Lautverwechslung bezeichnet. — Die Schrift kann als Wegweiser dafür dienen, wie man den Unterricht in der Sprachlehre praktisch zu gestalten habe.

15. **Otto Anthes**, Oberlehrer, Die Regelmühle. Von der deutschen Sprachlehre. 65 S. Leipzig 1906, R. Voigtländer. 80 Pf.

Ein Titelbild kennzeichnet den Grundgedanken: Eine Schulmeistergestalt nimmt dem spielenden Kinde die Figuren, die es durch seine Phantasie belebt hatte, und wirft sie in den Kasten einer Mühle, aus

der sie unten in Gestalt von Paragraphen und Nummern wieder herauskommen. Die Schrift bekämpft die irrige Ansicht, es könne durch sprachliche Regeln die Denkfähigkeit des Kindes gefördert, die Sprachrichtigkeit gesichert und überhaupt der Bildungsstand des Zöglings gehoben werden, und fordert eine Sprachlehre, die nicht als Regelsammlung und Anweisung zum richtigen Sprechen und Schreiben auftritt, sondern als Beobachtung und Betrachtung des Sprachgebrauchs. Als Stoff für diesen Unterricht verlangt er einen solchen, der mit dem Wesen der sprachlichen Erscheinungen in einem inneren Zusammenhang steht, und als den geeignetsten empfiehlt er kulturgeschichtliche Stoffe, in denen sich das Werden und Wesen der Sprache widerspiegelt. An einigen Beispielen werden diese Vorschläge veranschaulicht.

16. **M. v. Haken**, Methode Haken. Wie man den Unterricht in der Muttersprache dem Schüler lieb und interessant macht und zur Entwickelung seines Denkvermögens verwertet. 189 S. Leipzig 1906, Renger'sche Buchh. 2,60 M.

Ein vielversprechender Titel! Zur richtigen Würdigung dieser „Methode" ist zu berücksichtigen, daß die Verfasserin, wie sich aus dem Vorwort ergibt, ihre unterrichtspraktischen Erfahrungen im Privatunterricht gesammelt hat und daß sie für Lehrer und Mütter schreibt, die einzelne Kinder unterrichten bzw. die Schulaufgaben der Kinder zu überwachen haben. Für den Massenunterricht unserer Schulen, das sei vorweg bemerkt, sind ihre Vorschläge kaum ausführbar. Das Unterscheidende ihrer Methode findet die Verfasserin selbst darin, daß sie den Schüler zunächst nicht die einzelnen Bestandteile der Muttersprache, die er ja praktisch bereits besitzt, kennen lehrt, sondern ihm vor Augen führt, wie der Gedanke sich selbst die sprachliche Form schafft. In Konsequenz dieses methodischen Grundgedankens geht sie in ihren praktischen Ausführungen (Lektionen) meist vom Inhalte der Sprache aus und läßt von den Schülern die Form selbst finden. Für den Gang ihres Unterrichts werden 2 Stufen der geistigen Entwicklung vorausgesetzt: das Begreifen der sprachlichen Verhältnisse und das Aussprechen des Begriffenen. Dementsprechend gliedert sich auch die unterrichtspraktische Darstellung in 2 Teile: 1. Darstellung der Behandlung der Lehre von den Grundbegriffen und 2. Darstellung der Behandlung der Lehre vom einfachen Satze. Im 1. Teile begnügt sie sich damit, von den Schülerinnen verstanden zu werden, ohne von ihnen ein Aussprechen darüber zu verlangen; die Unterrichtsform ist daher mehr eine darbietende. Erst im 2. Teile verfährt sie mehr entwickelnd und verlangt von den Schülern Rechenschaft über das Gelernte. Jeder dieser beiden Hauptteile des grammatischen Lehrstoffes wird in 2 parallelen Kursen behandelt: einmal für achtjährige Mädchen, das anderemal für Damen berechnet. Am deutlichsten kommt das Eigenartige des Verfahrens im 1. Teile zum Ausdruck. Hier werden zunächst die grammatischen Grundbegriffe erklärt, um ein sicheres Fundament für die gesamte Sprachlehre zu gewinnen. Die Auseinandersetzungen zeugen von methodischem Geschick, insbesondere versteht es die Verfasserin, durch Bilder und Vergleiche auch die schwierigsten Begriffe klarzumachen. Den ganzen 1. Teil kann man als einen Elementarkursus der Psychologie und Logik bezeichnen. Ob er freilich dem Bedürfnisse 8jähriger Kinder gerecht wird, muß sehr bezweifelt werden. „Innere Wahrnehmung", „Schwelle des Bewußtseins", „Ideenassoziation", „eine Vorstellung auslösen", „selbständig existieren" — diese und ähnliche Begriffe sind doch der kindlichen Denkweise zu fremd, als daß ihre Behandlung wirklich von Nutzen sein

könnte, auch wenn sie so geschickt wie hier erfolgt; das kindliche Denken wird dadurch auf eine ganz unnatürliche Höhe hinaufgeschraubt. Überhaupt läuft in dem Buche das entwickelnde Verfahren vielfach auf die Gewinnung der grammatischen Terminologie hinaus, die doch für das eigentliche Verständnis der Muttersprache von nebensächlicher Bedeutung ist. Gleichwohl enthalten die Ausführungen der Verfasserin für den Anfänger im Unterrichten manche wertvolle Anregung, vor allem aber ist das Buch gebildeten Damen zum Selbststudium zu empfehlen.

17. Dr. **O. Lyon**, Stadtschulrat, und Dr. **W. Scheel**, Oberl., Aufgabenbuch zur Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung (Unter- und Mittelstufe.) Nach dem Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen bearbeitet. 157 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Eine äußerst reichhaltige Aufgabensammlung. Die Übungssätze sind größtenteils so angegeben, daß der Schüler das fragliche Wort zu ergänzen hat. Ausgedehnte Berücksichtigung hat auch die Zeichensetzung erfahren.

18. **K. Brammer** und **A. Heumann**, Wortgruppen und Diktatstoffe zur deutschen Rechtschreibung. Für die Hand des Lehrers bearbeitet. 123 S. Hierzu als Sonderabdruck: Wortgruppen zur deutschen Rechtschreibung. Ein Schülerheft. 40 S. Hannover 1906, Hahnsche Buchh. 1,40 M. und 20 Pf.

Das Buch enthält nach orthographischen Gesichtspunkten geordnete Wortgruppen, die in den Diktatstoffen — teils isolierte Sätze, teils zusammenhängende Stücke — zur Anwendung kommen. Das Schülerheft enthält nur die Wortgruppen des Lehrerheftes und das Verzeichnis gebräuchlicher Fremdwörter.

19. **P. Wagner**, Übungsstoff für das Rechtschreiben und Abschreiben im ersten und zweiten Schuljahre. 32 S. Dazu ein Begleitwort. Braunschweig 1906, Appelhans & Co. 25 Pf.

Also neben der Fibel noch ein besonderes Schülerheft! Wenn sich ein solches Heft wirklich als notwendig erweist, wie der Verfasser im Begleitworte darlegt, so ist das ein Beweis, daß entweder die Fibel nichts taugt, oder daß man das Ziel des 1. Schuljahres zu hoch steckt. Die Auswahl des Übungsstoffes, fast ausschließlich der lauttreuen Schreibung angehörend, kann als gut bezeichnet werden.

20. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Rechtschreibung. Lautgemäßer Lehrgang in drei Stufen nebst Übungsaufgaben und Diktaten. Für Volks- und Bürgerschulen. 124 S. Leipzig 1906, A. Hahn. Geb. 1,70 M.

21. — — Prüfende Satzdiktate über alle rechtschreiblichen Schwierigkeiten. Zu prakt. Gebrauch übersichtlich geordnet und auf 3 Stufen verteilt. 98 S. Dresden 1906, A. Huhle. 1,20 M.

Beide Schriften ergänzen einander. Während die erste den Übungsstoff (Wörter und Sätze) nach der Schwierigkeit geordnet vorführt, bringt die zweite 280 Diktate von angemessenem Umfange, die in der Auswahl der Sätze besonders auf die orthographischen Zweifelsfälle Rücksicht nehmen.

In Neuauflagen liegen vor:

22. **K. Fischer**, Seminarl., Kleine deutsche Grammatik und die deutsche Rechtschreibung mit einem Verzeichnis schwierig zu schreibender Wörter für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 2. verb. Aufl. 56 S. Trier 1906, H. Stephanus. 30 Pf.

23. **R. Lange**, Rektor, Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform. In 5 Stufen für die Hand der Schüler. 8. Aufl. 96 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 50 Pf.

24. **Joh. Meyer**, Rektor, Kleines deutsches Sprachbuch. Für mehrklassige Volksschulen. Ausgabe B in 3 Heften. 1.—2. Heft, 5. Aufl., 3. Heft, 4. Aufl. Hannover 1906, C. Meyer. 25, 40 und 50 Pf.

25. **Karl Brandes**, Deutsche Sprachlehre in der einfachen Volksschule (in 2 Heften). Als Handbuch für die Schüler der Mittelstufe in 40 Paragraphen. Ausgabe B. Heft 1. 5. Aufl. 28 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 20 Pf.

26. **Alb. Kluge**, 44 Interpunktionsdiktate. 3. verb. Aufl. 46 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. 50 Pf.

III. Stilistische Schriften.

1. Dr. **R. M. Meyer**, Professor, Deutsche Stilistik. 237 S. München 1906, C. Beck. 5 M.

2. Dr. **P. Geyer**, Professor, Der deutsche Aufsatz. 326 S. Ebendas. 6 M.

Die Bücher bilden den I. bzw. III. Band des „Handbuchs des deutsch. Unterrichts" von Dr. A. Matthias, eines großangelegten Werkes, das vollständig in 6 Bänden bzw. in etwa 14 Teilen zur Ausgabe gelangen soll. Außer den obengenannten Teilen sind bisher der 3. Teil des I. Bandes: „Die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke" von Dr. P. Geldscheider und der 3. Teil des III. Bandes: „Deutsche Verslehre" von Dr. F. Saran erschienen. Die vorliegenden Bände berechtigen zu der Erwartung, daß das Werk in seiner Gesamtheit dem Lehrer ein vorzügliches Mittel zur Orientierung über das Gesamtgebiet des deutschen Unterrichts und zur Vertiefung in seine einzelnen Teile nach wissenschaftlicher und methodischer Hinsicht bieten werden.

Der Verfasser der „Stilistik" behandelt seinen Gegenstand im Zusammenhange mit den grammatischen Disziplinen. Die Stilistik ist ihm eine vergleichende Syntax, d. h. die Lehre von den normalen Gestaltungen der syntaktischen Möglichkeiten. Demgemäß weicht er von der meist üblichen Einteilung ab und folgt lediglich dem Aufbau der Sprache selbst, indem er von den Worten zum Satz, zum Periodenbau und zum Gesamtcharakter der Rede aufsteigt bis zum individuellen Stil. Anhangsweise wird die Rhetorik behandelt. Im einzelnen wird der Stoff psychologisch erläutert, historisch eingereiht und normativ verwertet. Die Darstellung ist bei aller wissenschaftlichen Tiefe einfach, anschaulich, praktisch; überall wird Bezug genommen auf die Eigentümlichkeiten der modernen Literatur. Manche Kapitel, wie die Lehre vom Epitheton und vom Numerus, finden eine ausführlichere Erörterung als sonst üblich.

Geyer erörtert in einem theoretischen Teile die verschiedenen methodischen Fragen nach Ziel, Thema, Stoffauswahl und -anordnung, Vorbereitung und Verbesserung des Aufsatzes und gibt in einem praktischen Teile Aufsatzstoffe für die einzelnen Klassen von Sexta bis Prima. Er ist bemüht, das Beste, was in bezug auf die leitenden Gesichtspunkte und den planmäßigen Betrieb der Aufsatzübungen bisher zutage getreten ist, einheitlich zusammenzustellen und so den Anfänger im Lehramt mit dem gegenwärtigen Stande dieses Unterrichts bekannt zu machen. Angenehm berührt in dem Werke die ruhige und sachliche Kritik, mit der die auseinandergehenden methodischen Ansichten auf ihre praktische Verwertbarkeit geprüft werden und die auch den abzuweisenden gerecht zu werden sucht. Erwähnt sei noch, daß sich der Verfasser in einem besonderen Abschnitt (S. 163 ff.) mit den ästhetischen Aufsatzreformern auseinandersetzt.

3. **Max Schießl**, Die stilistische Entwickelungstheorie in der Volksschule. Theorie, Praxis und Methodik des Aufsatzunterrichts. Eine neue Stilistik für Volksschullehrer. Nach dem Tode des Verfassers vollendet von Dr. A. Stempfle. 3. Aufl. 339 S. München 1906, M. Kellerer. 2,80 M.

Der Verfasser legt seiner Didaktik und Methodik des Stilunterrichts das Entwicklungsprinzip, im logischen Sinne genommen, zugrunde, indem er alles stilistische Darstellen als eine schriftliche Gedankenauseinandersetzung über einen Gegenstand behufs Verwirklichung eines bestimmten Zweckes behandelt. Bei jedem Aufsatze soll der Zweck der Darstellung für Inhalt und Form maßgebend sein, und daher muß der Unterricht den Schüler anleiten, sich bei seinem schriftlichen Gedankenausdruck immer durch diesen Gesichtspunkt leiten zu lassen: der Stilunterricht ist Anleitung zum stilistischen Komponieren. In dieser Auffassung ist das Aufsatzschreiben eine Kunst, allerdings nicht im Sinne eines künstlerischen Schaffens, das nur dem genial Veranlagten und ästhetisch Durchgebildeten möglich ist; sondern im Gegensatz zum bloß handwerksmäßigen Können ein die Technik beherrschendes, zweckbewußtes Können, dessen Ziel für die Volksschule in der Ausrüstung für die Anforderungen des Lebens besteht. — Man sieht, daß die Grundsätze Schießls in vieler Hinsicht denjenigen der heutigen Reformer direkt entgegenstehen. Aber gerade aus diesem Grunde ist das Studium seiner Aufsatztheorie — seine praktischen Ausführungen können ja der heutigen Auffassung nicht mehr ganz genügen — dringend zu empfehlen; es bietet ein wünschenswertes Gegengewicht gegen die mancherlei Einseitigkeiten und Übertreibungen der neuesten Bestrebungen und kann eine tiefere methodische Auffassung vermitteln.

4. Dr. **H. Bockeradt**, Gymnasialdir., Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken. Ein praktisches Hilfsbuch in Regeln und Beispielen für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. 2. Aufl. 235 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 1,80 M.

Als Ergänzung zu des Verfassers „Ratschlägen für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen höherer Lehranstalten" ist das Buch dazu bestimmt, den fortgeschrittenen Schüler an die Meister des deutschen Stiles heranzuführen, damit er an ihrem Muster seine Kraft weiter entwickele. Der Verfasser geht von dem Gedanken aus, daß dazu das bloße Lesen und Disponieren nicht ausreiche, und zeigt dem Schüler daher an 22 Musterstücken deutscher Prosa (von Curtius, Mommsen, Giesebrecht, Ranke, Freytag u. a.), worauf er beim Studium des Stiles zu achten hat, um in die Schreibart eines Schriftstellers einzudringen und daraus Gewinn für seinen eigenen Stil zu ziehen. Bei jeder Untersuchung gelangt er zu bestimmten Ergebnissen, die am Schlusse kurz zusammengestellt werden. Für die eigenen Versuche des Schülers werden nach jedem Stücke Themen empfohlen, die mit Recht nur solchen Gedankengebieten entnommen sind, auf denen der Schüler völlig heimisch ist. Sicherlich wird eine solche Einführung in das Studium des Stiles von bildungseifrigen Schülern mit Nutzen gebraucht werden können. — Als empfehlenswerte schriftliche Übung könnte auf S. 12 auch die möglichst wörtliche Wiedergabe eines Abschnittes genannt werden, ein Mittel, das bekanntlich Franklin zur Bildung des Stiles fleißig benutzt hat.

5. **Schultz-Matthias**, Meditationen. Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. 12. und 13. Heft. Herausgegeben von Dr. Th. Matthias, Dresden, L. Ehlermann. 1,20 M.

Indem ich auf die Besprechung der früher erschienenen Hefte der „Meditationen" im vorigen Bande des Jahresberichts verweise, bemerke ich in

bezug auf die vorliegenden, daß das 13. Heft insofern eine Ergänzung zum 12. bildet, als es eine Anzahl der hier aufgeführten Meditationen in vollständiger Ausführung bringt, wie z. B. „Über die menschliche Unsterblichkeit" von Herder, „Über das Pathetische" von Schiller, „Über die deutsche Heeresverfassung" von Moltke u. a.

6. **Paul Reiff**, Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. 125 Schüleraufsätze, von den Schülern selbst ausgearbeitet, nebst einer method. Abhandlung über den Aufsatzunterricht. 131 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1,60 M.

Der Wert dieser kleinen Aufsatzsammlung liegt vornehmlich in der Wahl der behandelten Aufsatzthemen. „Momentaufnahmen aus Natur und Leben", „Dichterische Produktionen" und „Eigene Produktionen" (Erlebnisse, Erzählungen, Personifizierungen aus der Natur) — mit diesen Überschriften der Hauptabschnitte sind die Stoffgebiete der Schüleraufsätze aus dem 4.—7. Schuljahre charakterisiert. Die Ausdrucksweise in den Aufsätzchen ist kindlich-natürlich und vielfach dialektisch gefärbt, sie kann also im allgemeinen als vorbildlich für den Stil in Schülerarbeiten gelten. Die einleitende Abhandlung (S. 1—18) legt in Kürze die kunsterzieherischen Grundsätze der neueren Bestrebungen dar und enthält recht beachtenswerte Fingerzeige für die Wahl der Aufsatzthemen. Leider ist der Abschnitt über die Vorbereitung der Aufsätze etwas kurz ausgefallen; insbesondere erhält man darin auf die Frage: Wie führt man die Schüler allmählich zur „Freiheit neben der Gebundenheit" keine Antwort. Vielleicht gibt eine neue Auflage des Büchleins dem Verfasser einmal Gelegenheit, sich über diesen Punkt etwas ausführlicher zu äußern.

7. **Richard Mieth**, Freie Aufsätze für die Mittelstufe. 67 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. Geb. 1,20 M.

Wer bezweifelt, daß schon das Kind der Mittelstufe inhaltlich etwas selbständig aufzusetzen vermag, kann durch diese Sammlung von Schülerarbeiten eines Besseren belehrt werden, und wer um geeignete Themen für diese Altersstufe verlegen ist, findet darin einen brauchbaren Wegweiser für Aufsatzstoffe.

8. **Jos. Knörlein**, Oberl., Stilistische Vor- und Formübungen. Ein Beitrag zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre. In Lektionsentwürfen dargestellt und theoretisch begründet. 126 S. München 1907, M. Kellerer. 1,60 M.

Der theoretische Teil enthält recht gesunde Ansichten über die Aufgaben und die Gestaltung des Aufsatzunterrichts und der notwendigen Vorübungen. Die Kritik der kunsterzieherischen Reformbestrebungen weiß das Berechtigte und Brauchbare von den Übertreibungen wohl zu scheiden. Die eigenen Vorschläge des Verfassers gehen auf eine Gestaltung der Sprachlehre, die eine wirkliche Verbesserung der Schülersprache hinsichtlich des Wortschatzes, der Wort- und Satzformen herbeiführt. Der beigegebene Übungsstoff ist gut ausgewählt; ihn in erweiterter Gestalt in einem Schülerhefte darzustellen, wie der Verfasser beabsichtigt, würde aber der Sache wenig förderlich sein. Hier handelt es sich doch zuerst um mündliche Übungen, die in ihrer Wirkung auf das Sprachgefühl durch die gedruckten Wörter und Sätze nur beeinträchtigt würden.

9. **Ernst Lüttge**, Der stilistische Anschauungsunterricht. I. Teil. Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. 4. Aufl. 184 S. Leizig 1906, E. Wunderlich. Geb. 2 M.

10. **P. Th. Hermann**, Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. 5. Aufl. 339 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. Geb. 3,40 M.

Für beide Schriften, von denen die erste die theoretischen Grundlagen des Stilunterrichts entwickelt und zur Veranschaulichung 52 Lektionen bietet, die zweite eine sehr reiche Sammlung von Aufsatzstoffen darstellt, möge ein Hinweis auf frühere Besprechungen im Pädagogischen Jahresbericht genügen.

11. **F. Nitsche**, Schuldir., Sammlung erklärter Sprichwörter und sprichwörtlicher Redensarten als Materialien zu Aufsatzübungen und Hausaufgaben. 2. verm. Aufl. 40 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 60 Pf.

12. Dr. **Mehnert**, Oberl., Regeln für die Anfertigung von Aufsätzen. Ein Hilfsbuch für Schüler höherer Lehranstalten. 16 S. Dortmund 1906, Ruhfus'sche Buchh. 30 Pf.

Die Regeln sind in Form von 30 Fragen gegeben und durch Beispiele veranschaulicht.

13. **Anton Kasper**, Gewerbliche Geschäftskorrespondenz für gewerbliche Fortbildungsschulen. 2 Teile, 90 und 98 S. Wien 1606, A Pichlers Wwe. & Sohn. Je 1 K.

In den beiden Teilen kommen alle denkbaren Geschäftsvorfälle zur Behandlnug. Dabei werden möglichst alle Gewerbe berücksichtigt, und zwar in der Weise, daß jeder der 35 Abschnitte ein bestimmtes Gewerbe in den Mittelpunkt stellt. Es werden Muster und Materialien für die Anwendung nebst Anweisungen für Umformungen gegeben. Ein Anhang enthält die wichtigsten Bestimmungen über Stempel-, Fracht-, Post- und Wechseltarife. In der reichhaltigen Sammlung wird jeder Lehrer an Fortbildungsschulen brauchbares Material für schriftliche Übungen finden.

14. **R. Lange**, Rektor, und **Spannagel**, Oberrealschull., Vorstufe für den Unterricht im kaufmännischen Briefwechsel. Sprach- und Rechtschreibübungen. Für die Hand der Schüler an kaufmännischen Fortbildungsschulen. 3. Aufl. 88 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1 M.

Der Sprachstoff ist nach grammatischen und orthographischen Gesichtspunkten so ausgewählt, daß seine gründliche mündliche Durcharbeitung zu einer Bekämpfung der häufigsten Fehler in den schriftlichen Darstellungen führt.

15. **H. Richter**, Schulrat, Aufgaben aus dem bürgerlichen Geschäftsleben. 1. Heft. Geschäftsaufsätze und Briefe. 24 S. 2. Heft. Einfache Buchführung und Wechsel. 32 S. Ein Hilfsbuch für Schüler in Handwerker- und Fortbildungsschulen. 6. umgeänd. und verm. Aufl. Döbeln, C. Schmidt. 20 und 30 Pf.

Das 1. Heft enthält 103 Aufgaben, die dem Schüler das Material für die am häufigsten vorkommenden schriftlichen Arbeiten an die Hand geben. Das 2. Heft bringt Buchführungsmaterial aus dem zweimonatigen Geschäftsgang einer Schlosserei, Buchbinderei, Fleischerei, Tischlerei, Schuhmacherei und Schneiderei und zum Schluß eine Reihe von Aufgaben zur Wechsellehre.

IV. Zeitschriften und einzelne Aufsätze.

1. Zeischrift für den deutschen Unterricht. Begründet unter Mitwirkung von R. Hildebrand. Herausg. von Prof. Dr. O. Lyon. 20. Jahrg. Leipzig, B. G. Teubner. Jährl. 12 H. 12 M.

2. Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik. Organ des deutschamerikanischen Lehrerbundes. Herausg. vom Nationalen Deutschamerikanischen

Lehrerseminar zu Milwaukee, Wisc. Schriftleiter: M. Griesbach, Seminardir. Verlag National German-American Teachers Seminary, Milwaukee. Inhalt des 10. H., Jahrg. VII: Das Weihnachtsfest. L. Trojan. Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters. Schönrich. Lehrprobe für den Anschauungsunterricht. Sprachliches. Berichte und Notizen. Bücherschau.

3. Zeitschrift für deutsche Mundarten. Im Auftrage des Allg. Dtsch. Sprachvereins herausg. von Otto Heilig und Philipp Lenz. Jahrg. 1906, H. 1. Berlin, Verlag des Allg. Dtsch. Sprachvereins. 2,50 M.

4. Einzelne Aufsätze.

Die geschichtliche Entwickelung der Kinderforschung. Dreßler. Deutsche Schule 12.

Sprechwissenschaft und Sprechkunde in der Schule. Maennel. Der deutsche Schulmann 3.

Der natürliche Zusammenhang der einzelnen Sprachfächer untereinander. Eidam. Öst. Schulbote 4. —

Neue Wege und Ziele im elementaren Sprachunterricht. Kath. Schz. 19 f. —

Zur Ästhetik des Sprechens im Unterricht. Lüttge. Dtsch. Schulpr. 22.

Der Dialekt und seine Bedeutung. Güttenberger. Öst. Schulbote 9.

Die Sprachlehre in der Volksschule. Die Volkssch. 7.

Der deutsche Grammatikunterricht in unseren zweisprachigen höheren Auslandsschulen. Boelitz. Dtsch. Sch. im Ausl. 8.

Die Sprachlehre im neuen Münchener Lehrplan. Plecher. Bayer. Lz. 25.

Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit. Behaghel. Fr. Bayr. Schz. 17—18.

Zur Diktatfrage. Franke. Dtsch. Schulpr. 17.

Die Grundlegung für den Aufsatzunterricht. Schmidt. Bad. Schz. 5.

Gedanken über den Aufsatzunterricht in der Volkschule. Breitbarth. Allg. Dtsch. Lz. 1905, 51.

Neue Forderungen auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichts. Volksschule 24.

Erziehung zur Selbständigkeit in den schriftlichen Arbeiten. Schmid. Schweiz. Lz. 4 f.

Vom deutschen Aufsatz. Dtsch.-öst. Lz. 3.

Stilbildung und freier Aufsatz. Prax. d. Volksch. 6.

Vom freien Aufsatz. R. Wagner. Lz. f. Thür. 28 f.

Stilistischer Anschauungsunterricht und freier Aufsatz. Lüttge. Lz. f. Thür. 36—37.

Der Schulaufsatz ein Kunstwerk. Anthes. D. Säemann 7—8.

Freie Aufsätze. Rascher. Dtsch. Schulpr. 20 f.

Neue Bestrebungen im Aufsatzunterricht. Körner. Mecklenb. Schz. 22 f.

Aufsätze unserer Seminaristen und Expektanten. Scheibig. Bayer. Lz. 42—43.

Gebundene und freie Aufsätze. Franke. Allg. Dtsch. Lz. 41.

Schwierigkeiten beim freien Aufsatz. Wagner. Neue Bahn. 1.

Schülerbriefe aus dem letzten Schuljahre. Lüttge. Dtsch. Schulpr. 49.

Vom freien Aufsatz. Henningsen. Päd. Warte 20—21.

Das Aufsatzschreiben Fünfzehnjähriger. Vogelhuber. Bl. f. d. Schulpr. 4—5.

Der freie Aufsatz. Zerrgiebel. Sächs. Schz. Nr. 17.

V. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von

Ernst Küttge,

Lehrer in Leipzig.

Der Verein der Freunde Herbartscher Pädagogik, der unter der Leitung von Professor Dr. W. Rein-Jena steht, hat an sämtliche Staatsregierungen Thüringens eine Petition gerichtet, die in bezug auf den Elementarunterricht folgende Forderungen ausspricht: „1. Es ist wünschenswert, daß der Beginn der Volksschulpflicht in allen thüringischen Staaten gleichmäßig geordnet werde, und zwar so, daß die Kinder erst mit dem vollendeten 6. Lebensjahre schulpflichtig werden. 2. Es ist wünschenswert, daß die Lehrplanforderungen bezüglich der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in der Weise ermäßigt werden, daß ein relativer Abschluß für beide — mechanische Lesefertigkeit bezüglich der Druckschrift, richtiges Schreiben lauttreuer Wörter bezüglich der Schreibschrift — erst für den Schluß des 2. Schuljahres verlangt wird. 3. Es ist wünschenswert, daß den einzelnen Schulen möglichste Freiheit bezüglich der Lehrplangestaltung im 1. Schuljahr gegeben wird, so daß überall die Möglichkeit besteht, beispielsweise auch Märchen in den Lehrplan der Grundklasse einzusetzen." — Die Forderungen unter 2 und 3 sind charakteristisch für die gegenwärtigen Bestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts. Denn was den zweiten Punkt anbetrifft, so gewinnt die Ansicht immer mehr Boden, daß Lesen und Schreiben nicht die dominierende Stellung verdienen, die ihnen in den ersten Schuljahren von jeher eingeräumt worden ist und noch eingeräumt wird. „Das 6jährige Kind," schreibt M. Troll in Nr. 44 der Dtsch. Schulpr., „hat kein Verlangen, Lesen und Schreiben zu lernen, auch liegt keine Notwendigkeit vor, diese Dinge schon vom Schulanfange an zu betreiben. Und doch hat bis jetzt der Elementarunterricht hierin seine Hauptaufgabe erblickt und unter viel Ärger und Anstrengung die Anfänger gezwungen, selbst unter Anwendung schärfster Maßregeln, diese Fertigkeiten sich anzueignen. Tränen und Unlust der Kinder, Sorgen der Eltern und ein unverhältnismäßig hoher Prozentsatz von ‚Sitzenbleibern' war die Folge. Der Humor, diese Sonne des Jugendunterrichts, verließ die Stätte öden Buchstabendrills und die Erziehungsschule wurde zur Zwangs- und Drillanstalt." („Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts.") Ebenso beklagt Rektor Gild (Hess. Schz. 1907, Nr. 3), daß schon das sechsjährige Kind der seiner Natur entsprechenden Welt der Erfahrung und des Erlebens entrissen und in den Schulkäfig gesetzt wird, so daß es

ihm unmöglich ist, von der Wohnstube aus im Hofe, im Garten, auf der Wiese, im Felde und Walde seine Entdeckungsreisen zu machen. „Nicht schnell genug können wir ihm Lesen und Schreiben beibringen; seit des alten Valentin Ickelsamer Zeiten sind die Schulmänner darauf aus, die ‚Rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen' zu erfinden. Man möchte wünschen, daß ihnen das nicht gelungen wäre, damit die Kinder noch ein paar Jahre mit der Schwarzkunst verschont blieben und sich natürlich entwickeln dürften." In der Begleitschrift zur neuen Fibel der „Muttersprache" (I, 12) stellt O. Lippold die Forderung auf: „Das Lesenlernen ist möglichst rasch zu erledigen!" (S. 8.) Da aber geistig und sprachlich reifere Kinder als Sechsjährige das Lesen in sehr kurzer Zeit erlernen, muß man den Elementarklassen einen Lehrplan geben, „der den kindlichen Entwicklungsgang körperlich und geistig im ersten Schulunterricht fortsetzt, nicht aber hindert und hemmt, wie dies durch das stundenlange Hineinzwängen in Schulbänke und durch Lesen, Schreiben, Rechnen und unverdauliche Bibelsprüche geschieht".

In dem 3. Satze der eingangs erwähnten Petition wird die Einführung von Märchen in den Lehrplan der Grundklasse als wünschenswert bezeichnet. Damit wird ein weiterer wichtiger Punkt der Reformbestrebungen getroffen. Man wird, ohne die Zillersche Stoffauswahl für den Gesinnungsunterricht in der Elementarklasse zu billigen, doch zugeben müssen, „daß für die Kleinsten der Märchenunterricht zu ganz anderen, weit besseren Ergebnissen führen muß als die Beschäftigung mit der biblischen Geschichte, welche von den Kindern weder sachlich, noch viel weniger aber nach ihrer ethischen Bedeutung erfaßt werden kann". (Fuß. I, 5. S. 45.) Zwar sind die Märchen poetische Stoffe, die nicht zum Zwecke des Moralisierens geschaffen worden sind; aber sie bergen in dichterischer Umhüllung doch eine ethische Gedankenwelt, in die sich das Kind hineinliest und hineinlebt, und die ihres Einflusses auf die Gesinnung nicht verfehlen wird. „Diese tiefen, ernsten Wahrheiten und Lebensweisheiten," sagt Gertrud Schmidt-Wollny („Türmer" Dez. 1906), „die sich häufig in buntschimmernden Märchenkleidern verstecken, werden ihnen zur Erkenntnis gebracht, durch sie werden sie oft selbst auf eigene Fehler aufmerksam gemacht, vor denen sie dann erschrecken. Sie bemühen sich dann, sie abzulegen ohne Strafe, ohne Eingriffe der Hand der Erzieher." In einer Zeit, wo die Mütter immer seltener werden, die ihren Kindern Märchen erzählen, hat die Schule erst recht die Pflicht, diesen wertvollen Schatz der vaterländischen Literatur der Jugend zu übermitteln, damit er mit seinem lichten Schimmer die Phantasie der Kleinen verkläre und ihnen Ideale und Poesie in das prosaische Leben mitgebe. Wieviele Kinder gibt es heute, die nicht gelernt haben, ihre Spielsachen in all die lockenden Gestalten der Märchenwelt zu verzaubern, „denen kein Christkindchen den Weihnachtsbaum heimlich schmückt, . . . denen aber statt dessen der Diener den Tannenbaum anzündete, unter dem sie allerdings dann die „modernsten" Spielsachen, den erwarteten und begehrten kostbaren Schmuck und schöne Kleider fanden. Arme Kinder bei äußerem Reichtum! Ihnen wird die Kindheit verkürzt und sie können nicht schnell genug die Kindlichkeit in ihrem Wesen verlieren und den Erwachsenen nachplappern lernen. Sie müssen ihre Phantasie üben und gebrauchen, um den konventionellen Ton recht früh schon zu beherrschen, damit sie bewundert werden und ihre Eltern stolz sein können. Armes Kind! . . . Was wirst du später in dir haben, wenn das Leben rauh und schwer verwundend dich anpackt? Religion fehlt dir meist ebenso gänzlich wie

ein inneres Phantasieleben, zu dessen farbenprächtigem Gebäude der Grundstein in der Kinderstube gelegt werden muß ... Wer schon als Kind mit seinen Märchengestalten gejubelt und gelacht hat, mit ihnen gefühlt und geweint, wird als Erwachsener erst recht das Leid erkennen und mitfühlen, das andre drückt und bewegt. Ebenso wird er mit anderen sich freuen können und so den Nebenmenschen viel bedeuten. Deshalb kann man einem Kinde nichts besseres wünschen, als ein Heimischwerden in der Märchenwelt. (G. Schmidt-Wollny a. a. O.) Mit gleicher Wärme tritt auch Höller für das Märchen ein (Der Säemann, 2. Jahrg., 12. H.). Freilich ist denen, die ihm mit der „Lampe der Aufklärungslogik" zu Leibe rücken, zuzugeben, daß dem Kinde in den wunderbaren Begebenheiten des Märchens oft genug naturgeschichtliche Unmöglichkeiten geboten werden; „kleine Kinder jedoch empfinden sie nicht; ihrer an den Realitäten der Welt noch ungeschulten Phantasie erscheint es durchaus nicht als ungewöhnlich, daß ein wildes Tier einen oder auch mehrere Menschen überschluckt. Die biblische Geschichte von Jonas im Walfischbauche ist sogar Jahrhunderte hindurch selbst von erwachsenen Menschen geglaubt worden. Der Dichtung aber erwächst durch die Vermenschlichung des Wolfes ein Mittel größter Anschaulichkeit, indem sie ihr erlaubt, die Gedanken des Mädchens (Rotkäppchen), da es von den bunten Kindern des Waldbodens verlockt wird und die mütterliche Mahnung in den Wind schlägt, als ein Zwiegespräch darzustellen, so daß ein inneres Geschehen zu einem äußeren wird und wir mit leiblichen Augen und Ohren sehen und hören können, was im Grunde inneres Erlebnis ist. Kinder verlangen diese Veräußerlichung innerer Vorgänge, und darum trifft das Märchen mit ihrer Vorstellungsart zusammen".

Auf Grund ähnlicher Erwägungen gelangt M. Troll in seinem bereits erwähnten Artikel zu dem Ergebnis: „In den Mittelpunkt des Lehrplans ist ein gehaltreicher, vielseitiges Interesse erregender, Denken, Fühlen und Wollen beeinflussender Gesinnungsstoff zu stellen, zu dem die übrigen Fächer in inniger Beziehung stehen. Den geeignetsten Gesinnungsstoff bildet eine Auswahl Grimmscher Märchen, weil sie a) ein heimatliches Gepräge haben, b) sich der kindlichen Ausdrucksweise bedienen, c) den sittlichen Verhältnissen des Kindes entsprechen und d) seiner Phantasie Nahrung und Spielraum geben."

Daß Märchen als Gesinnungsstoff im Elementarunterricht geeigneter sind als biblische Geschichten, geht auch aus E. Lorenzens Kritik des herkömmlichen Unterrichts hervor. („Mit Herz und Hand". Darmstadt 1906.) Er betrachtet es als unvermeidlich, daß sich die kindliche Seele den nicht verstandenen und nicht gefühlten Worten, die in den bibl. Geschichten von fremden Personen aus weitentlegenen Zeiten und Ländern reden, vollständig verschließt, und daß die Erzählungen nach vielem mißglückten Nacherzählen höchstens vom Gedächtnisse erfaßt werden. Doch ist der Gesinnungsunterricht nicht ausschließlich auf das Märchen angewiesen, und man begreift es, wenn das Bestreben, dem Märchen jene bereits erwähnte zentrale Stellung einzuräumen, bei vielen Methodikern auf Widerspruch stößt. A. Fuchs, E. Lorenzen und Scharrelmann zeigen in ihren Schriften, daß die Erlebnisse des Kindes, insonderheit auch das Großstadtleben, viele Anknüpfungspunkte für moralische Einwirkungen bieten. Der Unterricht muß sich nur bemühen, die zahlreichen Fäden, die das Anschauungsleben des Kindes mit seiner Umgebung, mit der heimatlichen Umwelt verknüpfen, zu erhalten und immer fester zu knüpfen, statt sie jäh zu zer-

reißen und das Kind in eine ganz neue Welt zu versetzen. Der rechte Elementarlehrer weiß, daß schon etwas im Kinde steckt, daß seine geistigen Speicher gefüllt sind, so daß er nur hineinzugreifen braucht, um die Schätze „aus der Dunkelkammer ins Sonnenlicht" zu ziehen. Wer Kindesvorstellung suchen und schätzen lernen will, „Gedanken und Empfindungen, die jeder im Busen verschließt, weil sie sein ureigenstes Ich ausmachen, der muß ins eigene Kinderland zurückgehen ... Da fühlt er in sich das Kinderherz pochen, fühlt sich als der große Bruder dem kleinen gegenüber. Da ist die Leitung mit der Kindesseele hergestellt, der psychische Stromaustausch kann beginnen". (Lorenzen a. a. O. S. 33.) Ein solcher Lehrer ist imstande, in seinem Anschauungsunterricht „Heimatkunst" zu treiben. Das erscheint nun in Landschulen und in der kleinen Stadt, wo das Kind sich in Wald und Wiese tummeln kann und Wandersmann und Lerche Unterhaltung pflegen, leichter als in der Großstadt, wo man solche Dinge nur vom Hörensagen kennt. Ist denn aber, so fragt Fuchs (I, 4. S. 6), die Großstadt aller eigenen Heimatkunst und alles eigenen Heimatglückes bar? „Rührt die Heimat des Großstadtkindes nicht auch an das Gemüt, ist sie arm an sittlichen Regungen des Menschenherzens, an menschlich Schönem und harmlos Fröhlichem? Sollte nicht die mit eigenen Augen geschaute Sorge des kleinen Zeitungsträgers, die todesmutige Unerschrockenheit eines Beamten, die Selbstverleugnung eines Feuerwehrmanns, der Mut eines Lebensretters, die Pflichttreue in den Fabrikräumen und Waschküchen, den Krankenhäusern und Verkehrsbetrieben, die Not und die Nächstenliebe in den Kellern und Hinterhäusern, das schlichte Heldentum auf der Straße und im Verborgenen ... das Herz des Großstadtkindes berühren und die Richtung seines sittlichen Empfindens beeinflussen? ... Wieviel schönes Heimatgefühl ließe sich durch alle diese Züge des Großstadtlebens schon in der Kindesseele wecken und pflegen, daß der erwachsene Großstädter seine Scholle verstehen, würdigen und lieben müßte als einen in der ganzen Welt bevorzugten Platz menschlicher Kultur."

Ein Anschauungsunterricht, der wirklich Heimatkunst treiben will, muß seine nächste und wichtigste Aufgabe darin erblicken, das Kind zum eigenen Beobachten anzuregen, ihm die Augen zu öffnen für die Erscheinungen der wirklichen Welt. Daher dringen auch viele Methodiker mit Recht auf einen möglichst häufigen Unterricht im Freien, wo die Kleinen Gelegenheit haben, die Dinge an Ort und Stelle zu betrachten und besonders die Naturdinge in ihrer Entwicklung zu beobachten. „Die Hauptsache ist, den Kindern die Augen zu öffnen", behauptet Troll mit Recht. (Dtsch. Schulpr. Nr. 44.) In diesem Sinne betreibt z. B. Trautermann seinen Anschauungsunterricht, indem er in ausgedehntem Maße die Jahreszeiten zum Bundesgenossen nimmt. „Der Anschauungsunterricht betrachtet, wo nur immer möglich, den Gegenstand selbst. Aber wir sehen leider, wie dem bloßen Worte und dem Bilde zu viel Raum gegönnt wird. Oder statt die Kinder zur murmelnden Quelle selbst hinzuführen, meint man, sie in einem Trinkglase zeigen zu können ... Statt die lebende oder wirkliche Biene anzusehen, holt man ein Bild von ihr herbei und bildet sich ein, auf dem zeigen zu können, was man vortragen will." (I, 1. S. 13.) Nur die Beobachtung schafft sicheres Wissen, „weil sie Lustgefühle, die besten Stützen eines erfolgreichen Unterrichts, auslöst". Gegen die Benutzung von Bildern zur Veranschaulichung naturkundlicher Objekte wendet sich auch Fuß (I, 5) mit aller Entschiedenheit. Er will für ihre Empfehlung nicht einmal den Grund gelten lassen,

die Kinder hätten durch sie eine große Freude am Anschauungsunterricht. „Die Kinder freuen sich über jedes Bild; sie freuen sich selbst über Bilder, auf denen das Allerdümmste ist." „Die Natur wird an der Natur gelehrt. Mit Bildern etwas erreichen zu wollen, ist eitel Trug ... Bei den Bildbeschreibungen wird ein Schein- und Wortwissen an die Stelle eines wirklichen Wissens, rechter Anschauung und Erfahrung gesetzt. Der Gewinn eines solchen Unterrichts geht in den nächsten Tagen verloren, und nur solche Kinder werden später noch eine Antwort geben können, welche die Naturkörper aus eigener Erfahrung kennen lernten, ehe sich die Schule bemüßigt sah, ein nichtssagendes Bild vor den Schülern aufzuhängen." (S. 81.)

In dem Schlußsatze hat aber Fuß selbst schon die Bedingung angedeutet, unter der die Benutzung des Bildes im Unterrichte wohl berechtigt ist: nämlich dann, wenn durch das Bild Gegenstände vorgeführt werden, die das Kind bereits aus der Wirklichkeit kennt, so daß es zur Weckung und Belebung von Erinnerungsvorstellungen dienen kann. Auf dieser Voraussetzung fußen die „Bildbetrachtungen" (I, 7), die nur dann irgendwelchen Erfolg haben können, wenn dem Kinde zuvor die Augen für die wirklichen Dinge der Welt geöffnet worden sind. „*Wie wir unsere Heimat sehen*" ist deshalb eine Frage von eminent pädagogischer Bedeutung, und diese Erkenntnis hat dazu geführt, daß nach dem Vorgange des Leipziger Zeichenlehrervereins (I, 8) auch für verschiedene andere Städte, wie Königsberg, Hamburg, Rudolstadt, Kassel, Breslau, München, Schriften herausgegeben worden sind, die es sich zur Aufgabe machen, dem Kinde den eigentümlichen Stimmungszauber, von denen die Dinge der Heimat umwoben sind, zu erschließen und so ein Gegengewicht zu schaffen gegen die meist übliche verstandesmäßige Betrachtung der Umwelt. —

Die Frage, ob sich die im ersten *Leseunterricht* geltende Methode der Zusammensetzung des Komplizierten aus dem Elementaren auch durch das Experiment als berechtigt erweisen lasse, wurde auf dem 2. Kongreß für experimentelle Psychologie in Würzburg durch Schumann-Zürich erörtert. Messungen der Augenbewegungen beim Lesen haben gezeigt, daß sich die Augen ruckweise bewegen; aber nur während der sich einschiebenden Fixationspausen findet ein Auffassen der Schrift statt, und die Zahl dieser Pausen ist um so geringer, je geläufiger der Text ist. Außerdem haben Versuche mit dem Tachistoskop gezeigt, daß das Worterkennen qualitativ verschieden ist von dem Erkennen der einzelnen Buchstaben, und daß die Reproduktionstendenzen des ganzen Wortes demnach nicht gleich der Summe der Reproduktionstendenzen der einzelnen Teile sind. Es werden während eines sehr kurzen Zeitraumes bei sinnloser Kombination nur 4—8 Buchstaben erkannt, im Wortzusammenhange 3—4 mal mehr. Daraus wurde dann gefolgert, daß es zu empfehlen sei, beim Lesenlernen nur ganze Wörter lesen zu lassen und möglichst bald zu Sätzen fortzuschreiten. (Allg. Dtsch. Lz. Nr. 20.)

Wenn diese Folgerungen richtig wären, so hätten damit die Normalwort-Methodiker eine neue wirksame Waffe im Kampfe mit ihren zahlreichen Gegnern gefunden. O. *Lippold* hält es allerdings für unbegreiflich, wie die Normalwortmethode mit ihrem Wortbildlesen bei der heutigen psychologischen Bildung des Lehrerstandes noch immer zahlreiche Anhänger und Verteidiger finden kann. Er erblickt den Grundirrtum dieser Methode darin, daß sie das *Ziel* des ersten Leseunterrichts zum *Ausgangspunkte* macht, wodurch sie die Sechsjährigen nicht zu wirklichen Lesern,

sondern zu Wortbildmemorierern und Ratern heranbilde. „Die Schreib-Lesemethode fügte als neues Moment dem Lesenlernen das Schreiben hinzu und erhob das graphische Prinzip auf den Thron. Damit verquickte sie mit dem Lesen ein Prinzip aus dritter Quelle und brachte die Entwicklung der Methode vollends aufs tote Gleis." „Die Lesemethode der Zukunft muß die goldene Mittelstraße zwischen den beiden extremen Richtungen wandeln. Diese Erkenntnis zu zeitigen, ist die historische Aufgabe beider Methoden gewesen" (I, 12).

An die Stelle der Normalwortmethode setzt Eichler (I, 9) die Normallautmethode, die zwar auch vom einzelnen Laute ausgeht, diesen aber als natürlichen Ausdruck einer Lebensäußerung behandelt. Sie berührt sich in mancher Hinsicht mit der „Phonomimik", über die Dr. Goldschmidt in der Allg. Dtsch. Lehrerzeitg. (1906, Nr. 37—38) berichtet. Der Erfinder ist der französische Taubstummenlehrer Grosselin. Das Wesen dieser Methode besteht darin, daß der Laut mit Hilfe der Gebärde gewonnen und dargestellt wird, so daß es sich also um eine Laut-Gebärde-Methode handelt. Grosselin macht der analytischen Methode, die den Laut aus dem Worte gewinnt, den Vorwurf, daß sie eine Abstraktionstätigkeit verlange, die dem Kinde im 1. oder 2. Schuljahre nicht zugemutet werden dürfe. Der Laut, der in vielen Wörtern vorkommt, ist das Allgemeine im Verhältnis zu den Wörtern, die das Besondere sind, und das Allgemeine vom Besonderen abstrahieren soll das 6—7 jährige Kind leisten! Selbst in dem Falle, wenn der Lesestoff, etwa das Normalwort, dem Kinde einiges Interesse einflößt, ist der Gegenstand des Interesses doch immer nicht der Laut, der die Hauptsache ist, sondern das Wort, in dem er vorkommt, das doch fürs Lesenlernen zunächst Nebensache ist. Daher sieht Grosselin die analytische Methode als die Giftquelle für das lebendige Interesse des Kindes beim Lesenlernen an, als die Haupturſache, daß es nicht spielend erledigt werden kann. Er selbst nimmt den Laut nicht aus dem Worte, sondern aus der Natur und dem Menschenleben; er sucht den Laut da auf, wo er noch selbständig vorkommt, und er macht ihn dann zum Mittel- und Höhepunkte einer einfachen, das kindliche Gemüt tief interessierenden Geschichte, so daß das ganze Interesse des Kindes sich auf den Laut konzentriert. Da die Namen aller Selbstlaute zugleich Worte der Sprache (Interjektionen) sind, so braucht man den Schülern einen Buchstaben nicht mehr bloß als Zeichen eines Lautes vorzustellen, sondern als den sichtbaren Ausdruck eines Ausrufes oder eines Schreies, der von einer Person in einer gegebenen Lage ausgestoßen wird. In solcher Weise wird z. B. a als Ausruf des Erstaunens, o als Schrei des Schreckens, ü als Ruf des Kutschers, eh als Schrei des Anrufens in entsprechender Weise verwendet. Indem man die Personifikation der Laute durch Abbildungen, welche die Person der erzählten Geschichte mit der entsprechenden Gebärde (z. B. Handbewegung) darstellen, noch packender macht, wird der Laut im Gedächtnis des Kindes aufs innigste mit der entsprechenden Gebärde und zugleich mit der Buchstabenform, die der Figur beigegeben ist, verbunden. Auf diese Weise werden sämtliche Laute gewonnen; sie erscheinen somit als anschaulicher Teil von interessanten Begebenheiten der Wirklichkeit in Natur und Menschenleben, und dadurch wird auch zugleich die Brücke geschlagen zu der künstlichen Sichtbarmachung der Laute: zum Lesen und Schreiben. — Zur weiteren Orientierung über die Phonomimik verweise ich auf den erwähnten Artikel der Allg. Dtsch. Lehrerzeitg. sowie auf die dort aufgeführten Hauptwerke Grosselins.

Daß beim ersten Leseunterricht die Phonetik wertvolle Hilfen zu leisten vermag, darin sind die Methodiker einig. Widerspruch erfährt nur die Behauptung einzelner Phonetiker, das Kind müsse ausführliche Belehrungen über die Hervorbringung der Laute erhalten, wie sie z. B. Pfarrer Spieser in seinem Elementarunterricht unter Benutzung von Lautfiguren anwendet. In den „Grundfragen des Sprechen- und Lesenlernens" (Dtsch. Schule. 1906, 9. H.) verteidigt er seine Methode gegen eine Kritik Rißmanns und weist die Notwendigkeit einer bewußten Lautbildung aus der Erfahrungstatsache nach, daß viele Schüler zur richtigen Erzeugung mancher Laute unfähig sind. Da beim Sprechenlernen neben dem Hören auch das Sehen der Mundstellung eine Rolle spielt, sucht er durch sein Verfahren „einen möglichst anschaulichen Lautierkursus zu schaffen". Dr. Wollmann (Zeitschr. f. d. österr. Volksschulw., 1906—1907, I—III) stellt in bezug auf die Anwendung der Phonetik im ersten Leseunterrichte die Forderung auf: Der Unterricht vermeide jede Theorie! Er suche die richtige Erzeugung der Laute vor allem durch deutliches Vorsprechen, ferner durch Vorzeigen der Mundstellung mit besonderer Berücksichtigung der Zungenlage und Mundöffnung, sowie durch leichtfaßliche Winke zu erzielen. Statt eines Aufbaues der Fibel nach einseitig phonetischen Grundsätzen sollen dabei 4 Gesichtspunkte in Betracht kommen: 1. die Schreibschwierigkeit der Buchstaben; 2. die Sprechschwierigkeit der Laute; 3. die Gewinnung eines passenden Lehrstoffes; 4. die innige Verbindung der Lautgewinnung mit dem Anschauungsunterricht. Von Anfang an muß der Leseunterricht darauf bedacht sein, eine der mündlichen Rede entsprechende Betonung des zusammenhängenden Lesestoffes anzubahnen. „Die Erringung des lebendigen Sprechtons beim Lesen ist ebenso wichtig wie das mechanische Lesen und darf nicht erst den höheren Klassen überlassen werden."

Während nach den eben erwähnten Grundsätzen Wollmanns bei der Stoffanordnung neben dem phonetischen Gesichtspunkt auch der graphische Geltung erhält, verlangt Lippold (a. a. O. S. 9), da es das Lesen mit den Tönen, den Lauten der Buchstaben zu tun habe, daß bei Aufstellung der Lautreihe ausschließlich phonetische Grundsätze leitend seien. „Es ist ein Unding, zweien Herren zu gleicher Zeit dienen zu wollen . . . Zum Lesenlernen ist das Lautbewußtsein Voraussetzung. Dieses zu wecken und zu üben ist die Aufgabe von Hör- und Sprechübungen. Die Schulung des Ohres muß beim Lesebeginn im Vordergrunde stehen." Doch verwirft auch Lippold physiologische Belehrungen über die Hervorbringung des Lautes, die, wenn auch dem Lehrer nützlich, für das Kind unnützen Ballast bilden. „Gleich unnütz sind die Namen für die Laute, wie sie Spieser, Otto und Sieverts wieder aufs Tapet bringen. Überflüssig sind auch Abbildungen der Mundstellung. Des Lehrers Mund bleibt das beste und natürlichste Anschauungsmittel und das Gehör der beste Korrektor" (S. 17).

Das Resultat der Reformbewegung auf phonetische Gestaltung des Leseunterrichts sucht K. Koch in einem Artikel der Pädagogischen Zeitung festzustellen (1906, 2). Da bisher das Entscheidende für die Reihenfolge des Lesestoffes hauptsächlich der Buchstabe, nicht der Laut war, wurden die Aufgaben des Leseunterrichts vielfach mit denen einer anderen Disziplin vermengt, nämlich mit denen des Anschauungsunterrichts. Durch die phonetische Reformbewegung ist aber für den Leseunterricht die Möglichkeit interessanter, die Intelligenz fördernder Gestaltung erwiesen, so daß man den Anschauungsunterricht seinen eigenen, ungestörten Gang gehen

lassen kann. Dadurch ist der Leseunterricht selbständig geworden. Sein eigenstes Gebiet ist die Pflege und Ausbildung des Lautes. Der Verfasser wendet sich dann mit Entschiedenheit gegen die Behauptung, die Wörterreihen und zusammenhangslosen Sätze der Fibel wirkten geisttötend auf den Schüler. Es ist Sache des Lehrers, in die Übungen Abwechslung zu bringen. „Hauptsache ist, daß die Wörter einen konkreten, bekannten Inhalt haben und die Fibel durch geschickte Auswahl und Gruppierung des Stoffes, durch Wechsel der Wort- und Satzformen, durch Darbietung gefälliger Lesestücke in Form von Gedichten, Kinderreimen, Rätseln, Erzählungen und Beschreibungen wirklich den Charakter eines Lesebuches behält." Ein wesentlicher Unterschied der neueren Fibeln gegenüber den früheren liegt in der Gliederung des Inhaltes in 2 Stufen: in eine mit lautgemäßer Schrift und in eine mit Andersschreibung. „Die Unterscheidung dieser beiden Stufen hat den Zweck, der geistigen Entwicklung der Kinder entsprechend den Leseunterricht zunächst gänzlich auf die sinnliche Auffassung zu gründen, und wenn diese hinreichend geübt ist, auf Denken und Gedächtnis." Koch legt Wert darauf, der ersten Stufe so viel vom Gesamtlehrgange zuzuweisen wie nur möglich, damit für alles, was auf sinnlicher Auffassung beruht, nämlich die Lautauffassung, die Artikulation und das mechanische Lesen, die nötige Fertigkeit erreicht ist, wenn auf der 2. Stufe Denken und Gedächtnis in Funktion treten sollen. Demgemäß empfiehlt er folgenden Lehrgang:

I. Schuljahr. 1. Die kleine deutsche Schreibschrift mit langen Vokalen und einfachen Konsonanten in folgender Reihe: i e u o a ei n ſ l m r w au eu j f h ſch ch s b p d t g k ä ö ü. 2. Die große deutsche Schreibschrift. 3. Die kleine und große Druckschrift für dieselben Laute. 4. Die kurzen Vokale a e i o u ö ü ohne Konsonantenhäufung. 5. Mehrfache Auslaute hinter langen und kurzen Vokalen. 6. Die Verbindung ng und nk. 7. Mehrfache Konsonanten im Anlaut. 8. St ſt Sp ſp und Pf. Für die Satzbildung sind gelegentlich als feste Formen einzuschieben die Wörter ist, sind, und, wird, der, die, das.

II. Schuljahr. 1. Die Umlaute äu und kurzes ä. 2. Die Endlaute b d g. 3. Die Endlaute s und z. 4. Doppelkonsonanten. 5. ck tz ß. 6. Dehnung und zwar a) ie, b) ah oh uh eh ih, c) aa ee oo. 7. chs V v ai Qu qu C c X x Y y. 8. Lesestücke. —

„Wie steht es mit den heutigen Lesebüchern?" fragt Lange im Begleitwort zu seinen „Dichtergaben" (II, 1) und antwortet darauf mit der Behauptung, daß die Anlage der Lesebücher noch im großen und ganzen dem Standpunkte der „Kinderfreunde" entspricht, daß sie heute noch „die Signatur der geistigen Kurzhaltung" tragen. „Da muß gründlich Wandel geschaffen werden. Alle diese alten wertlosen Ladenhüter von ‚Johann, dem muntern Seifensieder' und ‚Philax, der so manche Nacht', diese Geschichtchen und Anekdoten müssen endgültig aus unsern Lesebüchern verschwinden, um besserem und gediegenerem Lesestoffe Platz zu machen." Nun, daß wir in dieser Hinsicht bereits auf dem Wege zur Besserung sind, habe ich schon im vorigen Jahrgange dieses Berichts hervorgehoben, und ein Blick auf die im verflossenen Jahre erschienenen neuen Lesebücher und Neuauflagen bestätigen es, daß der Veredelungsprozeß fortschreitet. In der vom Dresdener Lehrerverein besorgten Neubearbeitung der „Muttersprache" (II, 2) liegt ein Lesebuch vor, das, ähnlich dem im vorjährigen Jahresbericht angezeigten von Lüben und Nacke, mit dem veralteten Bestande an Lesestücken energisch aufgeräumt hat und einer geklärten, kunsterzieherischen Lesebuchtheorie gerecht zu werden sucht. Die theoretischen

Grundlagen eines solchen Lesebuchs erörtert Gehl in seinem Artikel: „Das Lesebuch im Lichte der Persönlichkeitsbildung" (Sächs. Schulz. 1906, 5—6). Er wendet sich darin mit Entschiedenheit gegen diejenigen Lesestücke, die Wissens- und Unterrichtsstoff vermitteln wollen, weil sie selber für das Kind denken, weil darin die frische Anschauung verblaßt, die eigene Überzeugung einem Dogma weicht und das freie, kindliche Wort in feste, starre Form gebannt wird. „Will das Lesebuch nicht das Beste, was der Unterricht leisten kann, zerstören, nämlich die harmonische Seelenbildung, so muß es in seiner eigenen Weise die Persönlichkeit des Kindes zu bilden versuchen." Diesen Dienst erwartet Gehl von den sog. Begleitstoffen der Realien, die den Stoff, den das Realleseſtück ganz nackt bietet, durch die Form verklären, d. h. durch die künstlerische Form. Jedes Lesestück soll ein Kunstwerk sein, indem es einerseits „volle Lebenswahrheit" und andererseits eine künstlerische Form besitzt.

Innere Lebenswahrheit aber lassen z. B. die früher so beliebten Erzählungen mit moralisierender Tendenz vermissen. Aus diesem Grunde lehnen neuere Lesebuchtheoretiker Christoph v. Schmid ab, der ja solange besonders die unteren Lesebuchstufen beherrscht hat und zum Teil noch beherrscht. P. Lang hat in seiner Schrift (Leipzig, Wunderlich) diesen einst viel gerühmten Jugendschriftsteller einer scharfen Kritik unterzogen und den Nachweis geführt, daß die Erzählungen Schmids, obgleich sie von Moral geradezu triefen, doch nicht imstande sind, tiefgehende moralische Wirkungen hervorzurufen. „Wer also die Aufnahme Schmidscher Geschichten in die Lesebücher verlangt, um die Moralität bei der Jugend zu heben und zu pflegen, wählt für seine Absicht ein sehr schlechtes Mittel. Was aber der Moralität nicht dienen kann, dient auch der religiös-sittlichen Erziehung nicht." (S. 160.) „Das Lesebuch soll eine Sammlung des Besten sein, was die schöngeistige Arbeit unseres Volkes auf literarischem Gebiete geleistet hat; die Erzählungen Schmids gehören dazu nicht. Sie werden auch durch die Änderungen, welche Lesebuchverfasser an ihnen vornehmen, nicht wertvoller und müssen darum als Stoff für die Lesebücher im Original wie in Bearbeitungen bekämpft werden." (S. 174.) Dagegen ist Robert Reinick, wie Sturm in seiner Monographie zur Jugendschriftenfrage ausführt (Leipzig, Wunderlich), ein echter Kinderdichter, der ödes, langweiliges Moralisieren vermeidet und mit seiner Kunst der Naturbeseelung und seiner Lebensfreudigkeit den Weg zum Kinderherzen zu finden weiß.

Über den Begriff „Tendenz" in der Kinderliteratur wird übrigens immer noch viel gestritten, weil das, was darunter verstanden wird, oft so sehr verschieden ist. In einem Artikel über „Die Säemannsarbeit der Hamburger Kunsterzieher" (Päd. Zt. 1906, Nr. 42 und 43) bekämpft Schulze-Berghof die Auffassung, wonach jede Schrift mit einer Tendenz zur Jugendlektüre untauglich sei, und ebenso erhebt Ries-Frankfurt in der Februarnummer der Jugendschriftenwarte Protest gegen die in einem früheren Leitartikel desselben Blattes ausgesprochene Behauptung, „daß Jugendschriften durch Patriotismus und Moral degradiert würden". In dieser Nacktheit hingestellt verdient allerdings dieser Satz die scharfe Abfertigung, die ihm Ries zuteil werden läßt. Die sog. Tendenz, patriotischer oder moralischer Art, ist nur dann abzulehnen, wenn sie sich vordrängt auf Kosten der ästhetischen Wirkung und als alleiniger oder doch als Hauptzweck der Darstellung hervortritt. Aber wir werden vom pädagogischen Standpunkt aus jedes Kunstwerk willkommen heißen, das dem Kinde durch poetische Verklärung vorbildlicher Persönlichkeiten und Handlungen nach-

haltige Willensimpulse in der Richtung des Guten, Sittlichen gibt. In diesem Sinne finden wir auch z. B. im „Wilhelm Tell" eine Tendenz, worauf E. Kundius in Nr. 7 der „Dtsch. Schule" hinweist. Er sucht die Frage, welche Anforderungen an literarische Erzeugnisse zu stellen seien, die von der Jugend gelesen werden sollen, auf Grund der Erfahrungen zu beantworten, die er mit einer Tellaufführung vor einem Kinderpublikum gemacht hat. Er findet die nächste Ursache für die tiefe Wirkung dieses Schauspiels auf das Kindesgemüt in dem hochdramatischen Charakter des Stückes, also in dem effektvollen Aufbau des Ganzen wie auch in den spannenden Einzelhandlungen. Dazu kommt dann noch ein bedeutsames psychologisches Moment: die Naivität und Volkstümlichkeit der Charaktere wie der Handlung selbst. Aus allen Worten und Taten der Personen spricht die schlichte, unverfälschte Natur, die den Weg auch zum kindlichen Herzen findet. Neben dem künstlerischen Genuß, den die Tellaufführung bietet, hat sie auch noch eine nicht zu unterschätzende pädagogische Bedeutung. „Aus dem Boden der drei konzentrischen Kreise: Familie, Heimat, Vaterland erwachsen die Ideale, die der Dichter der Jugend vorhält, und die sich gleich reifen Früchten in köstlichen Sentenzen aus den einzelnen Szenen ergeben." Aber die Moral drängt sich hier nirgends auf, sondern wird ausschließlich durch künstlerische Mittel erzielt.

Wie „Wilhelm Tell", so muß die Jugendlektüre überhaupt so beschaffen sein, daß sie einen doppelten Zweck, einen *künstlerischen* und einen *pädagogischen*, erfüllt: sie muß dem Schüler Genuß bereiten und muß ihn veredeln. In erster Linie muß sie natürlich ein Kunstwerk sein; die sog. Tendenz, die auch im „Tell" vorhanden ist, darf sich nicht vordrängen auf Kosten der künstlerischen Qualität. Aber das Bestreben, den Kindern das Beste zu bieten, darf nicht dazu führen, ihnen Werke in die Hand zu geben, die für sie noch zu hoch liegen, zu dem sie noch keine innere Fühlung gewinnen können. Eine Jugendschrift muß in erster Linie eine spannende Handlung enthalten. Neben dem ästhetischen Genuß soll aber auch die *pädagogische* Seite zur Geltung kommen; „denn wir wollen Menschen erziehen, die nach jeder Seite ihres Geisteslebens hin der Vollkommenheit entgegenstreben." Alles in allem muß die Jugendschrift eine wirkliche *Jugendschrift* sein. „Wir verderben meist unsern Leuten den Genuß unserer herrlichen Klassiker durch unser tolles, verstandloses Antizipieren ... Wir machen sie zu einer Kinderspeise und verleiden den Kindern für die Zeit, wo sie Männer geworden sind, die Lust dazu." (Diesterweg.)

Ein ähnlicher Tadel ist neuerdings vielfach gegen die Art erhoben worden, wie man die Dichterwerke in Schulen den Kindern zum Verständnis zu bringen sucht. Und in der Tat kann ein Blick in die mancherlei Anleitungen, die dem Lehrer für seine *Lesebuchbehandlung* in die Hand gegeben werden, die Behauptung bestätigen, daß die unterrichtliche Behandlung oft zu einer Mißhandlung der Kunstwerke ausartet und sie den Kindern geradezu verekelt. Trotz aller Kunsterziehungsbestrebungen finden sich unter den literarischen Neuerscheinungen immer noch Machwerke, die unter methodischer Gedichtbehandlung weiter nichts als ein zerstückelndes Abfragen nach einem bestimmten Schema verstehen. Andererseits aber hat das Schlagwort „Kunsterziehung" auch zur gänzlichen Verneinung jeder schulmäßigen Gedichtbehandlung geführt, und man müßte, vor die Wahl gestellt, diesem anderen Extrem noch den Vorzug vor jenem erstgenannten geben. Gegen das Schlagwort *Kunsterziehung* in Anwendung auf Gedichtbehandlung wendet sich Müller-Magdeburg in

der Schef. Schulzeitg. (1906, Nr. 1: „Wider den päd. Strom der Gegenwart"). „Wer heute noch, heißt es darin, schwierige Stellen in einem Gedicht erläutern zu müssen glaubt, der ist ein ausgemachter Kunstbarbar, mag es sich nun um ‚die alte Waschfrau' oder den ‚geretteten Jüngling' handeln. Freilich: nach dem Programm der Kunsterziehungstage, wo eine große Zahl von pädagogischen Laien unter der Staffage einiger Lehrer sich zusammenfindet, hält man es für ‚die höchste Zeit', die Schule aus der ‚Umklammerung der Pedanten' zu retten und sie unter der Ägide moderner Propheten in das ästhetische Jerusalem herüberzuführen. Mit selbstbeweihräuchernder Geheimnistuerei wird das Eigentliche und Beste eines Kunstwerks als etwas mystisch Übersinnliches, als etwas unbewußt Übernatürliches, als der Ausfluß eines seelischen Rausches und einer wunderbaren, unerklärlichen psychischen Potenz, für gewöhnliche Sterbliche überhaupt unerklärlich bezeichnet ... Gewiß sind in Weimar von manch einem der Vortragenden auch tiefdurchdachte, beachtenswerte Gedanken geäußert worden; aber absolut Neues, was noch nie von älteren und neueren Pädagogen gefordert und auch hier und da verwirklicht worden wäre, haben auch jene Künstler und Dichter mit ihrem ‚gottbegnadeten' Seherblick nicht in das Erziehungsproblem hineingetragen. Was sie über die Behandlung von Gedichten, über Vortrag, Aufsatz und vieles andere sagten, ist schon hundertfach in der Fachpresse zum Ausdruck gekommen. Dort übersah man es. Hier aber wird es als sybillenhaftes Orakel und funkelnagelneue Weisheit bewundert und gepriesen. Wir dürfen doch nur dankbar sein, wenn so hervorragende Geistesgrößen uns ihren bewährten Rat leihen — heißt es. Was sie sagen, wird dann zur pädagogischen Norm, zu der sich jeder bekennen muß, der nicht als rückständig in Verruf kommen will." Solchen Ausführungen wird man zustimmen müssen, soweit sie sich gegen die Einseitigkeiten der Kunsterzieher und gegen die Übertreibungen ihrer urteilslosen Nachbeter richten, und soweit sie auch den Methodikern Gerechtigkeit widerfahren lassen, die schon längst viele der als neu angepriesenen Gedanken in Theorie und Praxis vertreten haben.

Indes hat die Kunsterziehungsbewegung doch recht erfreuliche literarische Erscheinungen hervorgebracht, die auf dem vielumstrittenen Gebiete der Gedichtbehandlung aufs glücklichste zwischen dem schulmeisterlich-zopfigen und dem subjektiv-regellosen Extrem die Mitte zu halten verstehen. Neben dem im vorigen Bande des Jahresberichts gewürdigten Werke von Dr. A. Schmid (Kunst und Gedichtbehandlung) ist in erster Linie E. Lindes „Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung" zu nennen (Leipzig, Brandstetter), worin mit Glück der Versuch gemacht wird, dem Kinde die zarten Blüten der Dichtkunst nahezubringen, ohne daß diese mit rauher Hand zerpflückt und ihres Duftes beraubt werden. Zwar verfährt auch Linde bei seiner Behandlung des einzelnen Gedichts nach einem Schema (Ziel und Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung), doch ist dieses so weitfaltig, daß es sowohl der Entfaltung der Dichter-Persönlichkeit als auch der Lehrer-Persönlichkeit ausreichend Spielraum gewährt. Mit Recht muß bei ihm die dialogische, entwickelnde Lehrform zurücktreten zugunsten der vortragenden, weil es sich doch vorzugsweise um die Erzeugung einer Gemütswirkung handelt, also um Ergebnisse, „die freilich in Prüfungen und Revisionen nicht nachweisbar sind, die aber dafür um so inniger mit der Persönlichkeitsentwicklung des Zöglings im Zusammenhang stehen". Der Schwerpunkt der methodischen Kunst wird in die „Vertiefung" verlegt, das ist „eine Wiedergeburt des Gedichts aus

dem Geiste des Lehrers und eine Übersetzung desselben in seine eigene, am Studium des Kindes orientierte Sprache". An die Stelle des üblichen zerpflückenden Erläuterns tritt also hier eine „Nachkonstruktion" des Gedichts, an dem sich zwar auch die Kinder möglichst beteiligen, bei dem aber doch, um die poetische Stimmung zu wahren, der Lehrer vielfach das Wort allein führt. Zur Einführung in den ästhetischen Gehalt des Gedichts werden auch, soweit es die Auffassungsfähigkeit der Schüler gestattet, die Darstellungsmittel betrachtet, durch die der Dichter den spezifischen Eindruck hervorgebracht hat, so daß die Schüler in gewissem Grade auch zu einem bewußten Kunstgenießen angeleitet und befähigt werden.

Ähnliche Ziele erstrebt auch Lamey mit seinem Handbuch (II, 11). Er weist der Schule gegenüber dem dichterischen Kunstwerk die Rolle der Dienerin zu, die den Künstler nicht meistern, sondern seine Gehilfin sein will, die mit leiser, doch sicherer Hand zum ästhetischen Genuß und durch den Genuß zum geistigen Erfassen und Aneignen leitet. „Im Mittelpunkte also steht der ästhetische Genuß als Höhepunkt der Lektion, ihm hat eine sorgfältige Hinleitung vorauszugehen, und schließlich soll das Werk des Künstlers zum inneren Erlebnis des Kindes werden." Dieses innere Erleben des Kunstwerkes setzt aber beim Kinde voraus, daß es hören und sehen gelernt habe, daß sein Ohr empfänglich sei für den Wohllaut der Dichtersprache, und daß es fähig sei, mit den Augen des Dichters zu sehen und in dichterischen Bildern zu denken. Das aber kann, wie Schulze-Berghof betont (Päd. Zt. 1906, 42—43), nur doch eine planmäßig betriebene Sprachbildung erreicht werden. „Nur ein durch bewußte methodische Schulung gebildetes und erstarktes Sprachgefühl, das sich sowohl in der Fähigkeit des bildlichen Denkens als auch in der musikalischen Anschauung der Sprache betätigt und uns von Kind auf in der Schau- und Hörwelt der Dichtung heimisch macht, kann uns wieder in ein richtiges Verhältnis zu dem gesprochenen und geschriebenen oder gedruckten Wort bringen."

Recht beachtenswerte Gedanken über die Behandlung von Lesestücken überhaupt spricht Goldscheider in seinem Werke: „Die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke" aus (I. Band des „Handbuchs des dtsch. Unt.", München, Beck). Das Verfahren kann sehr mannigfaltig sein, je nach der Eigenart des Stückes. Einheitlich aber muß das Verfahren sein in den Rücksichten, die sich aus dem Wesen der Aufgabe ergeben. Im Notwendigen Einheit! Diese Forderung gilt auch hier. „Unmittelbare Wirkung auf Gemüt und Vorstellungskraft; Erfassung des ganzen Menschen, aller geistigen Vermögen, des Verstandes wie der Phantasie, der Empfindung und des Willens! Anregen, nicht abstoßen! Begeistern, nicht verekeln! Aber auch arbeiten und nicht naschen! Allerdings den Gegenstand verlassen, um der Annehmlichkeit der Abwechslung willen; aber auch zu ihm zurückkehren, um sich in wieder anderer Weise und noch eingehender in ihn zu vertiefen! Ästhetisches Verständnis und nicht ästhetische Redensarten!" (A. a. O. S. 18.) Daher ist auch das Einzwängen aller Lesestücke in ein bestimmtes Schema bedenklich. Man kann z. B. den Formalstufen ihre Berechtigung zuerkennen, ohne doch nach ihnen jeden Gegenstand mechanisch abzuhaspeln. Die Denkformen sollen „nicht das eigene Denken aufheben, sondern erleichtern und unterstützen. Sie dienen weit mehr dazu, dem Erklärer zu zeigen, wie er selbst sich das Werk entfalten muß, als daß er nun sorglos eine fertige Speisekarte übernehmen oder vorsetzen dürfe, was ein anderer gekocht hat". Wie „fertige Speisekarten" muten allerdings viele Lesebuchbehandlungen an, bei deren Lektüre man sich des Ge-

fühls nicht erwehren kann, als müßten die Verfasser eine beleidigend geringe Meinung von der sachlichen und methodischen Urteilsfähigkeit der Lehrer haben.

Um so wohltuender heben sich aus der großen Zahl minderwertiger „Anleitungen" die eben genannten Werke, neben denen ich noch das von Schuh (II, 12) erwähnen will, heraus und berechtigen zu der Hoffnung, daß es mit der Zeit doch gelingen werde, die Lesebuchbehandlung im ganzen allmählich auf ein höheres Niveau zu bringen.

Literatur.

I. Anschauungs- und Schreiblesenunterricht.

1. **K. Trautermann**, Mein Anschauungsunterricht. 188 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. Geb. 2,90 M.

Ein theoretischer Teil (S. 1—47) behandelt das Verhältnis zwischen Anschauungsunterricht und Fibel und ein praktischer Teil (S. 48—177) enthält Stoffe für den Anschauungsunterricht in ausführlicher Darstellung nebst methodischen Winken für den Anschluß der Lese- und Schreibübungen. In der Frage nach der gegenseitigen Abhängigkeit des Anschauungs- und Leseunterrichts weist der Verfasser dem Anschauungsunterricht die Führung zu und verlangt für ihn Stoffe, die mit dem kindlichen Spiel in Verbindung stehen oder der Natur im Jahreslauf entnommen sind. In bezug auf die Behandlung dringt er auf eingehende Naturbeobachtung, wozu der praktische Teil wertvolle Anleitung gibt. Für das Schreiben und Lesen wendet er im Anfange die reine Schreiblesemethode an und kommt erst nach Überwindung der ersten Schwierigkeiten zur Anwendung der Normalwörtermethode. — Die Ausführungen des Verfassers lassen überall den selbständig denkenden Praktiker erkennen.

2. **M. Conrad**, Aus der Praxis des Anschauungsunterrichts. Für Schule und Haus. XVI und 95 S. Kitzingen 1906, A. Wirth. 80 Pf.

Das Buch enthält neben einleitenden Bemerkungen über die Praxis des Anschauungsunterrichts eine Reihe ausgeführter Unterrichtsbeispiele, denen Pfeiffers Wandbilder zu den Hey-Speckterschen Fabeln zugrunde liegen. Jedes Bild wird nach 4 Gesichtspunkten behandelt: I. Das Bild im allgemeinen. II. Das Bild in Beziehung zur Fabel. III. Das Bild im Dienste des Sachunterrichts. IV. Das Bild im Dienste der Sprachpflege. Der Anfänger wird aus den Lektionen manchen Fingerzeig für die Praxis gewinnen können.

3. **Maria Braunstein**, Anschauungsübungen, Besprechungen und Plaudereien für den Kindergarten. Ein Hilfsbüchlein für Kindergärtnerinnen. 152 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 M.

Die Verfasserin bietet ihren Kolleginnen hier eine Anzahl von Besprechungen von Dingen aus der nächsten Umgebung des Kindes, und zwar in einer Form, die der Anfängerin wohl wegweisend sein kann für die Art, wie man mit den Kleinen zu reden hat. Ein Teil der Besprechungen knüpft an Hey-Pfeifferschе Bilder an.

4. **Arno Fuchs**, Die Großstadt und ihr Verkehr. Kulturkundliche und ethische Anschauungsstoffe für den Anschauungsunterricht in größeren und mittleren Städten. Für Volks- und Hilfsschulen. 243 S. Berlin 1906, M. Warneck. 2,80 M.

Die Einleitung (S. 1—17) enthält manch trefflichen methodischen Gedanken über den Anschauungsunterricht, insbesondere wird mit Entschiedenheit die Forderung ausgesprochen und psychologisch begründet, daß als Anschauungskreis des Großstadtkindes, den der Unterricht auszubauen hat, „nichts anderes als die das Kind unmittelbar umgebende Großstadtwelt anzusehen ist". Der vom Verfasser dargebotene Anschauungsstoff ist nicht erschöpfend, sondern so gewählt, wie er charakteristisch ist für den Anschauungsunterricht der Großstadt; er ist weniger heimatkundlicher und naturkundlicher Art, sondern mehr kulturkundlicher und ethischer Art. Zur Kennzeichnung dieser reichhaltigen Stoffsammlung seien hier die Überschriften in dem Kapitel über die elektrische Straßenbahn angeführt: Warum die Straßenbahn eingerichtet worden ist. Wo sie fährt. Das Aussehen der Straßenbahn. Die Beamten der Straßenbahn. Wie die elektrische Straßenbahn fortfahren kann. Wer sie eingerichtet hat und wem sie gehört. — Die Darstellung ist in der Hauptsache dem kindlichen Verständnis angepaßt und zielt darauf ab, den Blick des Kindes für die alltäglichen Dinge seiner Umgebung zu schärfen, um dadurch den späteren Unterricht, der ein tieferes Verständnis erstrebt, vorzubereiten. Der II. Teil enthält als ethische Anschauungsstoffe Geschichten aus dem Großstadtleben, erzählt nach eigenen Beobachtungen und nach Berichten der Großstadtzeitungen. — Das Buch ist als Wegweiser für das Aufsuchen geeigneter Unterrichtsstoffe zu empfehlen.

5. **Emil Fuß**, Der Unterricht im ersten Schuljahr. 2. umgearb. und erw. Aufl. 143 S. Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer. Geb. 2,50 M.

Die erste Auflage dieser Schrift ist von der Diesterwegstiftung mit dem ersten Preise ausgezeichnet worden. Die vorliegende neue Auflage erscheint als eine wesentlich vermehrte, weil der Verfasser die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts einer Besprechung unterzogen und eine Anzahl praktischer Beispiele zum Verständnis der theoretischen Auseinandersetzungen hinzugefügt hat. Die Kritik nimmt in dem Buche einen breiten Raum ein, und sie ist meistens recht scharf: kaum eine der neueren Bestrebungen, wie die Untersuchungen an den Neulingen, die experimentelle Psychologie, die biblische Geschichte nach der Psychologie Wundts, findet Gnade vor den Augen des Verfassers. Sein eignes Verfahren stellt das Märchen in den Mittelpunkt des Unterrichts in Lesen, Schreiben und Sprachlehre. In dem Kampfe zwischen der Normalwörter- und Schreiblesemethode entscheidet er sich nach Abwägung des Für und Wider für die erstere. Bei der Entschiedenheit, womit der Verfasser seinen eigenen Standpunkt geltend macht, kann es nicht ausbleiben, daß seine Ausführungen vielfach zum Widerspruch herausfordern. Aber der einheitliche Zug, der durch das Ganze geht, und die mancherlei trefflichen pädagogischen Bemerkungen machen das Buch zu einer beachtlichen literarischen Erscheinung.

6. **Heinrich Scharrelmann**, Fröhliche Kinder. Ratschläge für die geistige Gesundheit unserer Kinder 178 S. Hamburg 1906, A. Janssen. Geb. 3 M.

Auch in dieser neuesten seiner Schriften zeigt sich der Verfasser als scharfen Beobachter und gründlichen Kenner des kindlichen Seelenlebens, und in frischer, anregender Darstellungsweise, zum Teil im Plauderton,

weiß er dem Leser so manchen praktischen Erziehungsgedanken nahezulegen, der trotz scheinbarer Selbstverständlichkeit nur zu oft außer acht gelassen wird. Überall tritt er als eifriger Anwalt der nach Entfaltung drängenden individuellen Kräfte des Kindes auf, und was er den Erziehern über die Förderung der Spiel- und Beschäftigungslust, über die Beantwortung von Kinderfragen, über die Pflege der schöpferischen Kräfte und der göttlichen Natur im Kinde zu sagen und zu raten weiß, wird gewiß segensreich wirken, wenn es von denen, an die es gerichtet ist — von den Eltern — gelesen wird. Ob es freilich gelingen wird, dem „Schulunfug" von der Kinderstube aus entgegenzuarbeiten, ist doch sehr fraglich, und mir will es scheinen, als wenn der Verfasser in seinem an sich löblichen Reformeifer die Urteilsfähigkeit der Eltern in pädagogischen Dingen über- und die gegenwärtige Leistung der Schule unterschätzte, wenn er das Elternhaus gegen das „verlogene Bildungsideal der Schule" mobil machen zu müssen glaubt. Die Beispiele von „Droschkenkutscherweisheit", die er im Schlußkapitel aus einem Realienbuche zitiert, sind auf keinen Fall charakteristisch für den Geist des heutigen Schulunterrichts, und was der Verfasser gegen diese Sätze einwendet, ist zwar richtig, trifft aber nicht das allgemein übliche Unterrichtsverfahren, sondern nur den gewiß seltenen Ausnahmefall, wo ein Lehrer sich auf eine Darbietung des Lehrstoffes im Realienbuchstil beschränkt. „Man muß sich vor Übertreibungen hüten" — diese Warnung, die der Verfasser auf S. 11 ausspricht, hat er auf S. 172 nicht beachtet.

7. **Bildbetrachtungen.** Arbeiten aus der Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins. Herausg. vom Leipziger Lehrerverein. 98 S. und ein Bilderanhang. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 2 M.

Die Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins will mit den hier veröffentlichten Arbeiten einen Weg zeigen, wie man Kindern auch farbiger Stimmungskunst gegenüber die Augen öffnen könne. Sie treten damit in Gegensatz zu den Künstlern, die alles von der stillen Wirkung der Bildkunst erwarten und jede Behandlung für überflüssig und schädlich halten; aber auch in Gegensatz zu den Pädagogen, die einer derartigen Verwendung der Kunst im Unterricht überhaupt skeptisch gegenüberstehen. Wie aus der Einleitung hervorgeht, ist selbst in der genannten Vereinigung eine Minorität *gegen* die Veröffentlichung dieser Arbeiten gewesen. Ich freue mich, daß die Herausgabe dennoch erfolgt ist. Sie ist allein schon gerechtfertigt durch den allgemeinen Teil des Buches (S. 1—37). Das Kapitel: „Grundsätzliches über Bildbetrachtungen" (Goldhagen) enthält eine bei aller Kürze treffliche Darstellung der künstlerischen und pädagogischen Gesichtspunkte, die bei der Bildbetrachtung in der Schule maßgebend sein müssen. Zwar könnte man aus diesen Darlegungen, besonders aus These 2, auch Gründe gegen die Bildbetrachtung in der Schule herleiten, und zu dem gleichen Ergebnis wird vielleicht mancher Leser durch den übrigen Teil des Buches: durch R. Schulzes „Versuche mit Kindern über Stimmungslandschaft und Porträt" (S. 20—37) und durch die 13 Beispiele von Bildbetrachtungen gelangen. Auf jeden Fall aber ist das Buch geeignet, zur Klärung einer vielumstrittenen Frage beizutragen. Und wer etwa die Methode der Verfasser für seine Schulpraxis ablehnt, der wird doch vielleicht durch das Studium ihrer Arbeiten für sich selbst manchen Wink finden, der auch sein Auge sehender macht. Ein Hauptvorzug des Buches liegt in der Mannigfaltigkeit der Betrachtungsweisen: jeder der sieben Mitarbeiter

sucht der zu lösenden Frage auf seine Weise beizukommen, so daß der Leser Gelegenheit hat, zu prüfen und darnach zu wählen oder abzulehnen. Ich wünsche der Schrift die weiteste Verbreitung.

8. **Wie wir unsere Heimat sehen.** Anregungen zu besinnlicher Betrachtung der Leipziger Heimat. Zweite Folge mit 2 Originallithographien. Herausg. vom Leipziger Zeichenlehrerverein. 76 S. Leipzig 1905, K. G. Th. Scheffer.

Die Bearbeiter dieser neuen Folge (Weißenborn, Schmidt, Lindemann, Riedel und Bauer) erweisen sich auch hier wieder als kundige Führer durch die Leipziger Heimat und verstehen es, uns auch in dem Unscheinbaren das künstlerisch Bedeutungsvolle zu zeigen und auch dem anscheinend Nüchternen und Alltäglichen einen Gefühls- und Stimmungswert abzugewinnen. Wer die Heimat mit den Augen der Verfasser dieser Aufsätze sieht, wird auch imstande sein, seinen Schülern den Blick für die eigentümlichen Reize der heimatlichen Landschaft zu schärfen.

9. **Alwin Eichler,** Die Normallaut-Methode. Anschauen, Zeichnen, Lesen und Schreiben in organischer Verbindung. Methodische Einheiten und ausgeführte Lektionen. 141 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2 M.

Eichlers Normallaut-Methode behandelt den Laut als selbständigen natürlichen Ausdruck einer Lebensäußerung, nicht als isoliertes Element eines Wortes. Mit der Normalwort-Methode hat sie das gemein, daß sie Lesen und Schreiben in engster Verbindung mit dem Anschauungsunterricht betreibt: die Unterredung über den Honig ergibt den Laut **m** als Ausdruck des Behagens am Wohlgeschmack; der **u**-Laut erscheint als Äußerung des Unwillens über das Schneewetter im Frühlinge, und so wird für jeden Laut eine Anknüpfung in einem lebensvollen Anschauungsunterricht gewonnen. Das sich anschließende Schreiben und Lesen kann nun, wie das herkömmliche Schreibleseverfahren, mit dem Einfachen und Leichten, dem einzelnen Laute, beginnen, hat es aber trotzdem mit einem auch durch sachliches Interesse belebten Objekt zu tun. Dieses Verfahren bietet außer seiner Natürlichkeit und Einfachheit noch den Vorteil, daß es dem Lehrer in der Wahl des Lehrganges die größte Freiheit gewährt und sich mit jeder Fibel verbinden läßt. Herr Eichler arbeitet sogar, soviel ich weiß, das erste halbe Jahr ohne Benutzung einer Fibel. Auf jeden Fall wird der Elementarlehrer in dem Eichlerschen Buche manchen wertvollen Fingerzeig finden, z. B. auch für die Art, wie man im Anschauungsunterricht über die Gegenstände des kindlichen Erfahrungskreises mit Kindern kindesgemäß zu reden hat. Das Buch verdient warme Empfehlung.

10. **Otto Schulz,** weil. Prov.-Schulrat, Handfibel. Bearbeitet von O. Janke, Rektor. Ausgabe F. Auf Grund der Schreibleseund Normalwortmethode nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet. 160 S. Berlin, L. Oehmigkes Verl. 60 Pf.

Die beiden ersten Abschnitte, welche die kleine Schreibschrift (S. 1 bis 22) und die kleine Druckschrift nacheinander vorführen, folgen der Schreibleseмethode, während die Behandlung der großen Schreib- und Druckschrift (S. 37—59) nach der Normalwortmethode erfolgt. Die Anordnung zeigt eine zweckmäßige Abstufung nach der Leseschwierigkeit. Sinnlose Buchstabenzusammenstellungen sind vermieden. Der reiche Lesestoff in Poesie und Prosa (S. 87—156) bringt neben dem bewährten Alten manches gute Stück von neueren Autoren. Goethes „Heidenröslein" wünschte ich für eine spätere Stufe zurückgestellt. Gute Bilder begleiten den Lesetext durch das ganze Buch hindurch.

11. Die Muttersprache. Erster Teil des Lesebuchs für Volksschulen. Neubearbeitung. Herausg. vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A. 112 S. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. 50 Pf.

Diese Fibel enthält ausschließlich Druckschrift, denn sie will nur den Zwecken des Lesenlernens dienen. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, bei dem Gange der Leseübungen einzig phonetischen Grundsätzen zu folgen. Zuerst treten die einfachen Vokale mit Ausschluß des e auf, und dann folgen sofort die Dauerlaute in Großbuchstaben, so daß sofort mit Hauptwörtern gearbeitet werden kann, die anfangs, da es an geeigneten einsilbigen fehlt, nur mit ihren Anfangssilben auftreten und mündlich leicht ergänzt werden können. Durch Benutzung dieser zweilautigen Wortanfänge wird das Lesen bedeutungsloser Silben vermieden. Daß das kleine e bis Seite 15 zurückgestellt worden ist, ist durchaus berechtigt. Der Lesestoff bringt möglichst bald kleine Sätzchen und später zahlreiche Kinderreime. Die Verschen und Prosastücke des II. Teiles sind ganz dem Interesse und Verständnis des Großstadtkindes angepaßt. — Und das Schreiben? Die Verfasser gehen von der richtigen Ansicht aus (s. Begleitschrift S. 20), daß für unsere Kleinen ein Schreibbedürfnis noch gar nicht vorliegt; der ungebührlich breite Raum, der dem Schreiben bisher gewährt wird, soll für das Zeichnen, das den Anschauungsunterricht begleitet, benutzt werden. Damit wird dem Schreiben vorgearbeitet, so daß dieses später gleich als kalligraphisches betrieben werden kann. — An dem prächtigen Bilderschmuck, von J. Goller-Dresden ausgeführt, werden die Kleinen ihre Freude haben. Ich halte diese Fibel für eine treffliche methodische Leistung; sie vermeidet in glücklicher Weise die Nachteile der Schreiblese- und der Normalwortmethode und bringt manchen guten Reformgedanken zur Verwirklichung.

12. Otto Lippold, Kritische Beleuchtung der Methode des ersten Leseunterrichts. Zugleich ein Begleitwort zur neuen Fibel der „Muttersprache". 24 S. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. 50 Pf.

13. Begleitwort zum Schreiblesefchüler nebst Gedanken über den Schreiblesefeunterricht überhaupt. Herausg. von Mitgliedern der Fibelkommission. 47 S. Cöthen 1906, P. Schettlers Erben. 1,50 M.

Beide Schriften enthalten viele treffende Bemerkungen über die Methode des elementaren Schreib- und Lesefeunterrichts, gelangen aber zu ganz verschiedenen Ergebnissen für die Praxis. Lippold will das Lesenlernen möglichst rasch erledigen und stellt das Schreiben als das minder dringende zurück. Der Schreiblesefchüler verlangt ein langsames Fortschreiten, damit die Kinder alles, was sie lesen, auch schön und richtig schreiben lernen. Wer sich ein Urteil in der Streitfrage bilden will, der muß sie beide hören.

14. O. Fritz, Oberlehrer, Im Sonnenschein. Erstes Lesebuch für die Kleinen. Ausgabe B. 96 S. Mit Bildern von H. v. Volkmann. Karlsruhe, J. Langs Buchh. 1 M.

In dieser Fibel ist für die Stoffanordnung in erster Linie die Schreibschwierigkeit maßgebend, so daß der phonetische Gesichtspunkt zurücktritt. Das i kommt gleich als kurzes vor (in), obgleich das Bild des Igels auf das lange hindeutet; dasselbe gilt von den Vokalen a und u. Nachdem bis S. 20 die kleinen und großen Schreibbuchstaben geübt worden sind, tritt die Druckschrift auf, und zwar von S. 24 an in kleinen und großen Buchstaben, so daß weiterhin 4 Alphabete zur Anwendung kommen. Auch die schwierigen Lautzeichen ph, th, x und y werden bereits im I. Teile vorgeführt. Der zusammenhängende Lesestoff des II. Teiles ist

gut gewählt, der Bilderschmuck künstlerisch ausgeführt und durchweg kindertümlich.

15. **R. Gaertner**, Fibel für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Mit 28 Federzeichnungen von P. Schörnick. Ausgabe A: Steilschrift. 126 S. Ausgabe B: Schrägschrift. 126 S. Berlin 1906, Trowitzsch & Sohn. Kart. je 90 Pf.

Der Verfasser will mit seiner Fibel den Vorschülern ein Buch in die Hand geben, das mehr, als es bei den Fibeln der Volksschulen der Fall ist, den Charakter eines Lesebuchs hat. Aus diesem Grunde ist der 2. Teil reichlicher als gewöhnlich mit zusammenhängenden Lesestücken ausgestattet, unter denen sich freilich neben vielen recht hübschen Verschen und Erzählungen eine Anzahl recht trockener heimatkundlicher Beschreibungen befindet. Der 1. Teil der Fibel ist nach der Schreiblesemethode eingerichtet; es werden zuerst die Kleinbuchstaben in Schreibschrift, dann in Druckschrift und zuletzt die Großbuchstaben gleichzeitig in Schreib- und Druckschrift vorgeführt. Die Kleinschreibung der Hauptwörter ist vermieden worden, da diese erst auf der 3. Stufe auftreten. Die Anwendung der Steilschrift in Ausgabe A trägt den von verschiedenen Seiten erhobenen hygienischen Forderungen Rechnung und verdient Nachahmung.

II. Lesebücher und Lesebuchbehandlung.

1. **Richard Lange**, Dichtergaben. Ein Lesebuch für die Oberstufe mehrklassiger Volksschulen und für Bürger- und Mittelschulen. 354 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. Geb. 2 M.

Rektor Lange, als Methodiker auf dem Gebiete des muttersprachlichen Unterrichts vorteilhaft bekannt, bietet mit dieser stattlichen Gedichtsammlung eine wertvolle Ergänzung zu jedem Volksschullesebuche. Was den meisten Lesebüchern immer noch fehlt: echte volks- und kindertümliche Kunstwerke, besonders auch von den Dichtern der neueren Zeit und der Gegenwart, findet der Lehrer hier in reicher und verständnisvoller Auswahl, die ihm da, wo das Lesebuch versagt, eine willkommene Hilfe bietet. Auch die Prosa- und Dramendichtung ist, letztere natürlich nur in einzelnen Szenen, gebührend vertreten. Die „Dichtergaben" seien besonders allen den Lehrern empfohlen, die in ihrem Unterricht auf ein rückständiges Lesebuch angewiesen sind.

2. Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen. Neubearbeitung. Herausg. vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. 2. Aufl. I (Fibel) 50 Pf., II 70 Pf., III 1,10 M., IV 1,35 M., V 1,60 M. Ausgabe B in 3 Teilen. I (Fibel) 50 Pf., II 1,35 M., III 1,80 M. Leipzig 1906, J. Klinkhardt.

Ein im vollsten Sinne des Worts modernes Lesebuch. Modern zunächst insofern, als für die Wahl der Lesestoffe ausschließlich literarästhetische Gesichtspunkte maßgebend gewesen sind: alle nüchtern-lehrhaften Stoffe, insbesondere solche moralisierender Tendenz, sind ausgeschlossen geblieben, weshalb z. B. der Name Chr. von Schmid in sämtlichen Bänden nur einmal auftritt; auch die Darstellungen aus der Natur, aus der Länder- und Völkerkunde tragen durchgängig das Gepräge künstlerischer Auffassung. Echt modern ist ferner das überall erkennbare Bestreben, das Kind selbst mit seinen Interessen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen; seine Beobachtungen und kleinen Erlebnisse finden weitgehende Berücksichtigung, nicht in ihrer nackten Wirklichkeit, sondern in poetischer Verklärung. Daß unter den herangezogenen Schriftstellern auch die neuesten

gebührend vertreten sind, ist darnach selbstverständlich. Die Herausgeber haben sich fleißig umgesehen in der Gegenwartsliteratur und manches Stück ans Licht gezogen, das als eine wertvolle Bereicherung der vorhandenen Lesebuchstoffe zu gelten hat. Der mit weiser Sparsamkeit eingestreute Bilderschmuck fügt sich dem künstlerischen Gesamtcharakter des Lesebuches stimmungsvoll ein. Zweifellos hat der Dresdner Lehrerverein mit diesem Lesebuche ein Werk geschaffen, das in der weiteren Entwicklung des Lesebuchproblems eine führende Rolle übernehmen wird und vor allem als heilsames Gegengewicht gegen den rückständigen Teil der Lesebuchliteratur mit Freuden zu begrüßen ist. Ob freilich nicht auch ihm die praktischen Lernzwecke und nüchterne Nützlichkeitserwägungen im Laufe der Zeit noch manche Konzession abzwingen werden, wird ja die Zukunft lehren.

3. **F. Frisch**, Dir. und Bezirksschulinsp., und **F. Rudolf**, Dir., Deutsches Lesebuch für allgemeine österreichische Volksschulen. Ausgabe A. Für 5 klassige Volksschulen, in welcher jeder Klasse ein Schuljahr entspricht. II. Teil 93 S., III. Teil 132 S., IV. Teil 174 S., V. Teil 206 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 72 Pf., 90 Pf., 1,15 M., 1,30 M.

Die 4 Bände dieses Lesebuchs (2.—5. Schuljahr) enthalten sehr viel des Lehrreichen und Wissenswerten, die letzten beiden fast zu viel für die Aufnahmefähigkeit der Altersstufe, für die sie bestimmt sind. In dem Bande für das 2. Schuljahr und auch noch in dem folgenden wird die Wirklichkeit den Kindern noch vorwiegend in poetischer Verklärung durch Gedichte und kindliche Erzählungen vorgeführt; doch verdienen die Geschichten Nr. 12: „Die Mütze" (Chr. v. Schmid) und Nr. 143: „Überwinde Böses mit Gutem" (Stöber) keinen Platz im Lesebuche. Im 3. und 4. Bande überwiegt der Charakter eines Reallesebuches; die Poesie ist besonders im letzten etwas zu stiefmütterlich bedacht. In bezug auf einzelne Stücke ist eine Verschiebung nach oben zu empfehlen, da sie mir für die betreffende Stufe zu schwer erscheinen, wie z. B. im 2. Bande Nr. 11 und 12, im 3. Bande Nr. 7 und 55.

4. **H. Gehrig**, Kreisschulinsp., Dr. **Helmkampf**, Oberl., und Dr. **Krausbauer**, Oberl., Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen, sowie für landwirtschaftliche Winter- und Ackerbauschulen. Ausgabe A für die Provinz Hannover. 3. verb. Aufl. I. Teil 376 und 108 S., II. Teil 572 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. 2,25 M. und 3,30 M.

Dieses äußerst reichhaltige Lesebuch will der Doppelaufgabe ländlicher Fortbildungsschulen dienen, indem es im 1. Teile eine allgemein-ethische, im 2. Teile eine mehr beruflich-praktische Bildung zu vermitteln strebt. Demgemäß enthält der 1. Teil einen Lesestoff, der dem jungen Landwirt seinen Beruf in idealer und poetischer Verklärung zeigt. Da die Lesestücke zum größten Teil über den Rahmen des Volksschullesebuchs hinausgehen, haben sie für den Fortbildungsschüler den Reiz des Neuen und des Fortschreitens. Durch Aufnahme von einer Anzahl fachkundlicher Stücke bildet dieser erste Teil gewissermaßen schon ein abgeschlossenes Ganzes, so daß er für einfachere Schulverhältnisse allein schon ausreichend wäre. Ein Anhang von 108 Seiten bringt Einzeldarstellungen aus der heimatlichen Geographie und Geschichte. Der 2. Teil zeigt vorwiegend fachkundlichen Charakter; er enthält Lesestücke über Ackerbau und Viehzucht, sowie aus der Wirtschaftslehre und Gesetzeskunde; auch für das Schriftwerk des Landwirts werden Muster und Anleitungen gegeben. Für diesen 2. Teil waren die Herausgeber in der Hauptsache auf eigene Arbeiten angewiesen;

sie haben aus der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur dasjenige gesammelt und leichtfaßlich dargestellt, was dem künftigen Landwirt zur Gewinnung eines tieferen Verständnisses für seine Berufsarbeit von Wert sein kann. — Das Werk bietet dem Lehrer an Fortbildungsschulen eine ergiebige Fundgrube brauchbarer Lehrstoffe und dem Schüler eine Fülle von Anregung und Belehrung.

5. **J. Holzabek, A. Katschinka** und **J. Klausberger**, Deutsches Lesebuch für die Unterklassen der gewerblichen Vorbereitungsschulen. 3. umgearb. Aufl. 111 S. Wien 1906, F. Deuticke. 80 h.

Die 112 Nummern dieses Büchleins enthalten vorwiegend Beschreibungen aus der Gesundheitslehre, Heimat- und Naturkunde, nebst einigen geschichtlichen und anderen Erzählungen. Recht dürftig ist die Poesie bedacht worden; sie zählt nur 12 Nummern.

6. **H. Stemling**, Deutsches Lesebuch für sächsische Gymnasien. Im Verein mit Calinich, Hartlich, Hoffmann, Lohse, Matthias, Nowack, Oehme, Wagler u. a. in acht nach Klassenstufen geordneten Abteilungen herausg. V. Abteil. für Obertertia von Dr. F. Nowack. VI. Abteil. für Untersekunda von Prof. Dr. Matthias und Prof. Dr. Lohse. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. Je 2,60 M.

Die vorliegenden Bände bilden die Fortsetzung des bereits im 57. Bande des Jahresberichts angezeigten Werkes. Die V. Abteilung bringt im Prosateile die Sagen von König Artus, vom heiligen Gral und eine Charakteristik aus dem Gudrunliede; 12 Abhandlungen aus „Völker-, Kultur- und Kunstgeschichte", 8 Briefe berühmter Personen, 3 Erzählungen, darunter eine im Plattdeutsch, und 9 Stücke aus der Natur- und Erdkunde. Der poetische Teil enthält 97 Nummern, meist geschichtlichen Inhalts, einige auch in der Mundart. Die VI. Abteilung eröffnet ihren Prosateil mit einer Abhandlung Fr. Jakobs über das Lesen und bringt dann 24 Abhandlungen aus „Geisteswelt, Völker- und Kulturgeschichte", von denen neben Gegenständen aus der griechischen und römischen Welt R. Wagners Abhandlung über den Idealstil der deutschen Bühne, Fr. Naumanns „Alpenpredigt" und Liliencrons Kriegsnovelle „Der Richtungspunkt" erwähnt seien. Ein weiterer Abschnitt zur „Erd- und Naturkunde" enthält 10 Abhandlungen von K. Müller, Kutzen, Moltke, Humboldt, Liebig u. a. In dem poetischen Teile mit 111 Nummern ist neben den geschichtlichen Stoffen auch die lyrische und didaktische Dichtung gebührend vertreten.

7. Prof. Dr. **A. Puls**, Gymnasialdir., Prosalesebuch für Obertertia und Untersekunda der Vollanstalten oder Klasse II und I der Realschulen. Ausgabe B. 2., nach den Lehrplänen von 1901 und der neuen Rechtschreibung verb. Aufl 353 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 2,40 M.

Dieser Band enthält eine Fülle gediegenen Inhalts, durchgängig Darstellungen erstklassiger Prosaiker, außerdem Erlasse und Reden sowie Briefe berühmter fürstlicher Personen. Beigegeben ist ein Schriftstellerverzeichnis mit biographischen Notizen und ein erklärendes Wörterverzeichnis.

8. Dr. **O. Altenburg**, Direktor, und Prof. Dr. **F. Muth**, Oberl., Anhang für die Provinz Schlesien zum Deutschen Lesebuch von R. Lehmann. I. Unterstufe 51 S. II. Mittelstufe 47 S. III. Oberstufe 56 S. Leipzig 1906, G. Freytag. Je 50 Pf.

Die 3 Bändchen bilden eine provinzielle Ergänzung zu dem im 57. Bande des Jahresberichts angezeigten Lehmannschen Lesebuche. Sie ent-

halten Gedichte und Prosastücke aus der schlesischen Sage und Geschichte und aus dem schlesischen Leben, die geeignet sind, eine genauere Kenntnis des schlesischen Kulturlebens zu vermitteln und die schlesische Jugend zur liebevollen Vertiefung in die heimische Eigenart anzuregen.

9. Dr. **B. Schulz'** Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901 neu herausg. von Prof. Dr. Schmitz-Mancy, Prof. Köster und Oberlehrer Dr. Weyel. II. Band. Für die Mittelklassen. 12. umgearb. Aufl. 694 S. Paderborn 1906, F. Schöningh.

Die Umarbeitung dieses Bandes ist nach denselben Grundsätzen erfolgt wie die des im vorigen Bande des Jahresberichts angezeigten Teiles für die unteren Klassen. Den Forderungen der Lehrpläne entsprechend, haben im poetischen Teile die Balladen und die Dichter der Befreiungskriege besondere Berücksichtigung erfahren. Auch die neuere Lyrik ist in einigen Nummern vertreten.

10. Dr. **E. Boesser**, Studienrat, und Dr. **F. Lindner**, Prof., Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. I. Band (Sexta—Quarta.) 3. Aufl. Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn. 6 M.

Dieses für das Kadettenkorps bestimmte Lesebuch ist ausschließlich Prosa-Lesebuch und findet seine Ergänzung in dem „Vaterländischen Gedichtbuch" von Fr. Lindner. Gegenüber den ersten Auflagen hat die vorliegende durch Aufnahme des gesamten Sagenstoffes eine bedeutende Erweiterung erfahren. Außerdem ist noch ein kurzer Abriß der deutschen Grammatik hinzugefügt worden.

11. Dr. **F. Lahmeyer**, Prof., Das künstlerisch gestaltete Lesestück. Ein Handbuch für den Gebrauch des Lehrers an der Volksschule und auf der Unterstufe der Mittelschule. Zugleich ein Beitrag zur praktischen Lösung der Kunsterziehungsfrage. 280 S. Karlsruhe 1906, J. Lang. 3,75 M.

Es sind Gedanken des 2. Kunsterziehungstages, die der Verfasser durch seine Darbietungen verwirklichen zu helfen sucht: das künstlerisch gestaltete Lesestück zu künstlerischer Wirkung zu bringen, dazu will er dem Lehrer Anleitung geben. Er bringt für diesen Zweck keine ausführlichen Präparationen, sondern neben den unentbehrlichen Wort- und Sacherklärungen nur Gesichtspunkte und Hinweise. Von den 3 didaktischen Normalstufen: Hinleitung (Vorbereitung), Darstellung und Verarbeitung ist die erste Stufe bei vielen lyrischen Gedichten so ausführlich dargestellt, daß die Darbietung des Kunstwerks selbst den Schluß der ganzen Behandlung bildet, um als künstlerischer Ausdruck der vorher entwickelten Gedanken aufzutreten. Manchmal nähert sich diese Behandlungsart dem sog. darstellenden Verfahren, was mir z. B. bei dem Gedicht: „Die Sonne bringt es an den Tag" etwas bedenklich erscheint. Das Bestreben, alle möglichen Hindernisse des Verständnisses in der Vorbereitung zu beseitigen, darf nicht so weit führen, den ganzen Inhalt in Prosa vorwegzunehmen. (Vgl. das Schloß Boncourt, S. 161.) Im übrigen aber wird der Leser in dem Buche manche methodische Anregung finden, besonders unter der vom Verfasser selbst erwähnten Voraussetzung, daß er das Beste, was den Unterricht für Erfassen des Kunstwerks wertvoll und fruchtbringend macht, aus sich selber schöpfen kann. Es ist ein Vorzug des Buches, daß der Verfasser mit dieser Voraussetzung rechnet.

12. **L. Schuh**, Seminaroberl. und Rektor, Behandlung des Lesebuches für die Oberklassen in drei Jahresläufen. I. Teil: 1. und 2. Jahr. 291 S. II. Teil: 3. Jahr (7. und 8. Schulj.). 329 S. Paderborn 1906, F. Schöningh. 2,80 M. und 3,20 M.

Dem vor mehreren Jahren erschienenen I. Teile hat der Verfasser jetzt einen II. folgen lassen. Die Eigenart des Werkes besteht hauptsächlich in der Gruppierung der Lesestücke nach ihrer Inhaltsverwandtschaft. Durch eine gruppenweise Behandlung soll vermieden werden, daß die durch ein Lesestück wachgerufenen Vorstellungen bald wieder durch ein anderes zurückgedrängt werden; sie sollen vielmehr durch Vorstellungen verwandter Art vermehrt, verdeutlicht und vertieft werden, so daß größere Gedankeneinheiten als dauernder Besitz bleiben. Die Behandlung der einzelnen Lektionen verläuft in den 3 Stufen der Vorbereitung, Darbietung und Verarbeitung. Es sind keine ausgearbeiteten Präparationen, die hier geboten werden; und das ist ein Vorzug des Buches. Der Verfasser hebt aus dem Lesestücke die Hauptpunkte heraus, auf die es bei der Verarbeitung ankommt, streut methodische Winke ein und überläßt es im übrigen dem Lehrer, die praktische Ausführung persönlich zu gestalten. Der Grundsatz: „Besser keine Behandlung als eine unzarte" kennzeichnet den Standpunkt des Verfassers zur Frage der Gedichtbehandlung. Da die behandelten Lesestücke, die nach dem Crüwellschen Lesebuche für den Regierungsbezirk Düsseldorf ausgewählt sind, sich zum größten Teile auch in den meisten anderen Lesebüchern finden dürften, so erleidet die Brauchbarkeit des Buches durch diese Beschränkung keine Einbuße.

13. **P. Tesch**, Seminardir., Vorbereitungen und Entwürfe zur Behandlung deutscher Lesestücke. Poetische und prosaische Lesestücke in Gruppen zusammengestellt und methodisch bearbeitet. Mittelstufe. 4. verm. Aufl. 298 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. 3,20 M.

Wie in Nr. 12, so werden auch hier sämtliche Lesestücke zu Gruppen zusammengestellt und verknüpfend behandelt. Die 18 Gruppen sind je unter eine gemeinsame Überschrift gebracht, die den ethischen Hauptgedanken zum Ausdruck bringt, z. B. Wie wir an den Tod erinnert werden. Wie sich die Kinder gegen ihre Eltern verhalten u. ä. Die Behandlung der einzelnen Stücke erfolgt nach den formalen Stufen, doch ist in manchen Fällen die Anwendung derselben eine freie. Daß der Verfasser jede Lektion ausführlich in formell und psychologisch richtigen Fragen darstellt, erklärt sich aus seiner Absicht, den Seminaristen und angehenden Lehrern einen Wegweiser in die Hand zu geben. Bei manchen Gedichten (z. B. Goethes „Mailied"). wäre eine Beschränkung der Fragen zu wünschen.

14. **F. Drobe**, Anleitung zur Behandlung des Lesebuches in der Volksschule. Neubearbeitet unter Zugrundelegung der neuen Lesebuchausgabe für die katholischen Volksschulen der Provinz Westfalen. I. Band. Für die Mittelstufe. 250 S. Dortmund 1906, W. Crüwell. 2,80 M.

Die Behandlung der Lesestücke, die teils in ausgeführten Lektionen, teils nur in Skizzen gegeben ist, vollzieht sich nach den formalen Stufen der Vorbereitung und Darbietung, der Vertiefung und Anwendung. Eigentümlich berühren in einem für Lehrer bestimmten Buche Erklärungen wie folgende: „Unverdrossen = ohne Verdruß — in die Quere = in den Weg — an den Kragen gehen = an den Hals, an das Leben gehen — Ungetüm = ein großes Tier, Ungeheuer." Sollte es wirklich

im lieben deutschen Vaterlande Lehrer geben, die für derartige Ausdrücke eines Kommentars bedürfen.

15. Dr. **B. Suchomel**, Anleitung zur Erklärung und Verwertung der Lesestücke des deutschen Lesebuches für allgemeine Volksschulen. Ausgabe für Wien. Im Vereine mit R. Großmann und A. Nurrer herausg. 5. Klasse. 440 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Die 241 Nummern des im Titel genannten Lesebuchs sind nach dem Schema behandelt: Vorbereitung, Vorlesen, Nachlesen, Besprechung, Verwertung (Stil, Sprachlehre, Rechtschreiben). Bei den geschichtlichen Stoffen ist statt der Vorbereitung ein einleitender Geschichtsvortrag vorausgeschickt, als handelte es sich um die Vorbereitung zu einer Geschichtslektion. Dem Vorlesen geht bei vielen Stücken ein Vorerzählen vorauf; das erleichtert zwar das Lesen, vermindert aber das Interesse am Inhalte des Lesestückes und widerspricht auch dem Grundsatze, daß die Schüler zum selbständigen Erfassen des Gelesenen angeleitet werden müssen. Was unter der Überschrift „Besprechung" geboten wird, ist im wesentlichen ein bloßes Abfragen des Inhaltes. Die hier und da eingestreuten Erklärungen sind meist zu allgemein gehalten, so daß sie kaum etwas zur wirklichen anschaulichen Vertiefung in den Inhalt beizutragen vermögen. „Ein Hort und Schirm ist derjenige, der andere in Schutz nimmt." (S. 153.) „Unter Huldigung versteht man die Festlichkeit, mit der ein neuer Landesherr begrüßt wird." (S. 161.) Derartige „Erklärungen" sind doch wohl in einem Präparationswerke überflüssig. Wertvoller wäre es, wenn gezeigt worden wäre, wie man den Anschauungsgehalt solcher Ausdrücke so entfaltet, daß sich der Schüler etwas Wirkliches dabei vorstellen kann. Eine methodische Anleitung dazu sucht man in dem Buche vergebens.

16. **E. Berendt**, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Hirtschen Lesebuches. I. Teil. Schuljahr 1—3. 1. und 2. Tausend. 317 S. Langensalza 1906, Schulbuchhandlung. 3 M.

Mehr als 100 Lesestücke sind hier nach „Herbarts Methode", d. h. nach 5 formalen Stufen, behandelt. Die 4. Stufe trägt die sehr bezeichnende Überschrift „Zergliederung"; sie vollzieht sich im wesentlichen nach dem Rezept: Nimm jeden Satz des Lesestückes vor und baue daraus eine Frage, oder wenn es geht, mehrere. Von dieser Zergliederung sind auch die zartesten Gedichte nicht verschont geblieben. Zur Erlernung der Technik des Fragens könnte das Buch den Seminaristen gute Dienste leisten.

17. Dr. **Hellwig**, Prof., und Dr. **Hirt**, Prof., Erläuterungen zu dem deutschen Lesebuche für höhere Schulen von Hellwig, Hirt und Zernial. Sexta 76 S. Quinta 88 S. Quarta 91 S. Dresden, L. Ehlermann. Je 50 Pf.

Wer nach dem im Titel genannten Lesebuche zu unterrichten hat, findet in den vorliegenden Heften ein recht brauchbares Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht. Die Verfasser vermeiden die den meisten Präparationswerken eigene Breite und Ausführlichkeit in der Stoffdarbietung und führen nur das an, was dem Lehrer vielleicht nicht gerade zur Hand ist oder erst durch Nachlesen in verschiedenen wissenschaftlichen Werken zusammengetragen werden müßte. In methodischer Hinsicht beschränken sie sich auf kurze Winke.

18. Prof. **P. Prohasel**, Gymnasialdir., und Dr. **J. Wahner**, Oberl., Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 4. Bändchen. Aufgaben aus Lessings Hamburgischer Dramaturgie. I. Teil: Inhalt der Dramaturgie. 120 S. 5. Bändchen. II. Teil. Beispiele zur Dramaturgie. 113 S. Leipzig 1906, W. Engelmann. 1,20 M. und 1 M.

Die beiden Bändchen enthalten eine große Anzahl von Themen mit ausführlicher Disposition (70 und 49 Nummern), die aus der Aufsatzliteratur gesammelt sind und dem Lehrer eine Übersicht über diejenigen Fragen geben sollen, die bei der Behandlung der Hamburgischen Dramaturgie in Betracht kommen. Auch als Hilfsmittel für die Erklärung und das selbständige Studium der Lessingschen Abhandlungen werden sie mit Nutzen verwendet werden können.

19. **M. Busch**, Seminaroberl., Deutsche Prosa von Luther bis Lessing. 2. erweit. und verb. Aufl. 112 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 1,60 M.

In dieser neuen Auflage sind die Gedichte ausgeschieden und in einen besonderen Band verwiesen. Dadurch ist Raum für eine bedeutende Vermehrung der Prosastücke gewonnen worden. Die Stücke von Luther und aus den Volksbüchern von Eulenspiegel und Faust sind erweitert bzw. vermehrt, und außerdem Proben aus den Schriften von Abraham a Santa Clara und Justus Möser neu aufgenommen worden. Ein Anhang enthält Biographisches und Erläuterungen.

20. Dr. **G. Witkowski**, Prof., Was sollen wir lesen und wie sollen wir lesen? Vortrag gehalten im Auftrag des Vereins für Volksunterhaltungen 21.—25. Tausend. Mit von neuem durchgesehener und vermehrter Bücherliste. 34 S. Leipzig 1906, M. Hesse. 20 Pf.

Zur Massenverbreitung bestimmt und geeignet.

III. Schreiben.

1. **R. Händler**, Lehrbuch für den Schreibunterricht nach physiologischer Methode. Neue Bahnen durch wissenschaftliche Erkenntnisse. Mit 20 Anschauungstafeln. 104 S. Dresden 1906, A. Huhle. 2,50 M.

2. Normalliniatur für Schrift und Ziffern. Ihre physiologische Bestimmung und methodische Anwendung. Ergänzung zum Lehrbuche für den Schreibunterricht. Ebendas. 60 Pf.

Die physiologische Methode des Verfassers besteht darin, daß die Ergebnisse der physiologischen Forschung über Bau und Lebensverrichtungen der Schreiborgane dem Schreibunterrichte dienstbar gemacht werden. Alle die zahlreichen Einzelvorschriften für das Schreiben, die sich auf Feder- und Körperhaltung, auf die Lage des Heftes, auf die Entwicklung der Buchstabenformen, auf den genetischen Gang des Unterrichts u. a. beziehen, werden dadurch ihrer Zufälligkeit und Willkür entkleidet und in ein einheitliches System gebracht. Infolge konsequenter Anwendung der physiologischen Gesetze weicht das dargestellte Verfahren in mancher Hinsicht von dem herkömmlichen ab, wie z. B. in bezug auf die Gewinnung der Buchstabenelemente, die nicht aus der Anschauung der Buchstabenformen konstruiert, sondern aus den entsprechenden Bewegungsvorgängen abgeleitet werden. Statt langer theoretischer Auseinandersetzungen bietet der Verfasser eine anschauliche Vorführung seines Verfahrens in allen unterrichtlichen Einzelheiten vom ersten bis zum letzten Schuljahre, so daß sein Buch nicht bloß zum Studieren, sondern vor allem zum Probieren auffordert. Für diesen doppelten Zweck sei es warm empfohlen.

3. Dr. **A. Eppler**, Oberl., Schönschreibschule. Heft I. Deutsche Schrift.

4. Wegweiser zu der Schönschreibschule. Für die Hand des Lehrers und zum Selbstunterricht. Anleitung zur schnellen und sichern Erlernung einer guten Handschrift. Crefeld, Selbstverl. des Verf.

Das Übungsheft besteht aus 2 in einer Mappe vereinigten Blöcken, von denen der eine auf losen Blättern die Vorlagen, der andere das Übungspapier enthält. Der Einrichtung liegt der Gedanke zugrunde, daß es zur Erzielung einer schönen Handschrift vor allem auf die planmäßige Ausbildung gewisser Muskelgruppen zur Darstellung der Grundformen ankommt, weshalb das Üben einzelner Buchstaben zurücktritt. Die auf den Vorlagen dargestellten Grundformen lassen sich im Schönschreibunterricht als Vor- und begleitende Übungen mit Nutzen verwenden.

5. **E. Leistert**, Die wichtigsten Geschäftsformulare für den Gebrauch in gewerblichen Fortbildungsschulen. I. Heft, 3. verm. Aufl. 35 Pf. II. Heft, 2. Aufl. Quedlinburg, H. Schwanecke. 40 Pf.

Auf diese brauchbaren Hefte sei hiermit empfehlend hingewiesen.

VI. Jugend- und Volksschriften.

Von

Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Von den Fragen, die in Sachen des Jugendschrifttums erörtert werden, sind die zwei wieder hervorgetreten: Darf eine Jugendschrift eine Tendenz haben? und: Wer darf Jugendschriften verfassen? Es zeigte sich hierbei, wie bedenklich es ist, im Gebiet der Dichtung oder Kunst allgemeine Lehrsätze aufzustellen, die man nicht geradezu mathematisch beweisen kann. Erst müssen gewöhnlich etliche Ausnahmen zugestanden werden, dann immer mehr, schließlich soviel, daß dem Lehrsatz die Grundlage schwindet. Die Werke der Dichtung und Kunst hängen eben zu sehr von der Persönlichkeit des Dichters oder Künstlers ab, für den es kein Verbrechen ist, „daß kein Name ihn täuscht, daß ihn kein Dogma beschränkt". So ist es denn auch mit der Forderung gegangen, daß der Kunst jede Verbindung mit einer Tendenz untersagt sein soll. In sehr beachtenswerter Weise stellt B. Blüthgen, Eckart, I, 2, dar, wie notwendig mit dem Kunstwerk eine Tendenz verbunden ist oder wenigstens sein kann, wenn es dem Künstler gerade darauf ankommt, eine bestimmte Absicht durch sein Werk auszusprechen. In der B.- und J.-R. 1906, Nr. 11/12, wendet sich Brandes-Wolfenbüttel gegen die Forderung der Tendenzlosigkeit, gestützt auf die Geschichte der deutschen Literatur. Auch die Generalversammlung der Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften in München (Juni 1906, Protokoll J.-W. 14. Jahrg., Nr. 7) hat der Tatsache Rechnung getragen, daß es auch für Jugendschriften berechtigte Tendenzen gibt, indem sie eine Hamburger These annahm, die gute und schlechte Tendenzen unterscheiden will. Zur Erklärung dieser These diente eine zweite, von Berlin aus beantragt, die bestimmte, daß künstlerisch einwandfreie Dichtungen, welche eine religiöse, moralische oder patriotische Wirkung ausüben, als Jugendschriften unbedingt zu empfehlen seien, wenn sie nur der Aufnahmefähigkeit der Jugend entsprechen. Wenn die Versammlung „eigentliche Tendenzschriften", die „absichtlich für einen außerhalb der Kunst liegenden Zweck werben", ausdrücklich verwarf, so darf wohl angenommen werden, daß sie mit dem etwas unklaren Ausdruck etwas Richtiges, die aufdringliche, falsch behandelte Tendenz, verstehen wollte. Denn unser Schrifttum besitzt Werke, die klassisch sind und doch für Zwecke werben, die mit Kunst nichts zu tun haben. Th. Körners „Aufruf" gehört sicher nicht nur zu den Dichtungen, die nach der Berliner These eine erlaubte patriotische Wirkung ausüben, das Gedicht will werben, will begeistern für einen Krieg, also für einen Zweck, der ganz außerhalb der Kunst liegt. Es ist ein Beispiel dafür, daß eine Dichtung künstlerisch

schön sein, und doch nicht bloß eine Tendenz, sondern sogar einen ausgesprochen agitatorischen Charakter haben kann.

Die Frage, wer berechtigt sein soll, Jugendschriften zu verfassen, wird in dem „Geschäftsbericht der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften" von Herrn L. Köster gestreift. Er bestimmt den Standpunkt seiner Richtung dahin, daß sie Künstler anerkennt, die für Kinder „extra" schreiben können, deren Schriften von den Büchern zu scheiden seien, die für Kinder extra geschrieben werden und nichts taugen. Wir wollen hier nicht untersuchen, wie wenig dieser Standpunkt sich von dem der Prä-Wolgastianer unterscheidet, lieber sei hervorgehoben, daß die Erörterungen sicherlich eine Klärung der Anschauungen gefördert haben, und sollte deren Entwicklung in alte, bewährte Bahnen wieder einlenken, so würde den Auseinandersetzungen doch das Verdienst zufallen, daß sie den Blick für das Richtige geschärft und dem Recht erhöhter Ansprüche Gehör verschafft haben.

Von den Zeitschriften, die sich der Behandlung der Jugendschriftenfragen widmen, ist die „Volks- und Jugendschriften-Rundschau" mit dem 1. Oktober 1906 verschwunden, sie hat ihre Aufgaben dem seit diesem Monate erscheinenden „Eckart, ein deutsches Literaturblatt" abgetreten; es wird vom „Zentralverein zur Gründung von Volksbibliotheken" herausgegeben und soll Organ der deutschen Zentralstelle zur Förderung der Volks- und Jugendlektüre sein. Den Absichten der neuen Zeitschrift entsprechend tritt die Behandlung der Jugendschriften etwas, vielleicht sogar zu sehr zurück.

Beachtung verdient der Aufsatz von Dr. O. v. Greyerz, zur Beurteilung von Jugendschriften, in dem unten erwähnten 29. Heft der Mitteilungen über Jugendschriften. Manches zur Sache bietet im 6. Heft der „Pädagogischen Zeitfragen" J. Lohrer, Vom modernen Elend der Jugendlektüre (s. u.). Die „Monographien zur Jugendschriftenfrage" wurden fortgesetzt durch Sturm, Robert Reinick (s. u.).

Das Forschen nach geeigneten Jugendschriften hat auch sonst noch Nützliches zutage gefördert. In der V.- und J.-R. 1906, Nr. 4, sprach v. Bronker-Hamburg über Rosegger als Volks- und Jugendschriftsteller; Nr. 6 (März) derselben Zeitschrift brachte drei Aufsätze über V. Blüthgens Kinderlyrik, Märchen und Jugendnovellen von W. Kotzde, M. Bölitz und A. Römer, Nr. 8 (Mai) gab einen empfehlenden Hinweis auf die Schriften des Ingenieurs Max Eyth mit einer beachtenswerten Begründung. Mit W. O. v. Horn hat sich der Braunschweiger Prüfungsausschuß beschäftigt, um gegenüber den Versuchen, seine Bücher wieder mehr zu verbreiten, Stellung zu nehmen. Über das durchaus verneinend ausgefallene Urteil (J.-W. Nr. 3, März) ist zu vergleichen Fr. Mittendorf, W. O. v. Horn als Jugendschriftsteller, Sonderabdruck aus dem neuen Braunschweigischen Schulblatt.

Von neuen Jugendschriften brachte das Jahr 1906 hübsche Bilderbücher, deren einige unten angezeigt werden konnten. Einen schönen Zuwachs zu den Sammlungen von Heimatssagen bieten die Bücher von Knötel, „Oberschlesische Sagen" und Behrend, „Westpreußischer Sagenschatz". Dichterische und nichtdichterische Knaben- und Mädchenschriften erschienen wie gewöhnlich in größerer Auswahl, von denen aber sehr viele eine schärfere Kritik herausfordern. Namentlich das Schrifttum für heranreifende Mädchen zeigt mit recht wenigen Ausnahmen kein erfreuliches Bild. Der Jugendzeitschrift haben sich Hände angenommen, die als berufen anzusehen sind (vgl. unten: Deutschlands Jugend),

indessen die Versuche, eine berechtigten Ansprüchen genügende Jugendzeitschrift (Tages- oder Wochenblatt) zu schaffen, sind noch nicht zum erstrebenswerten Ziele gekommen. Am meisten bewähren sich noch die Zeitschriften, die als Jahresbände gedacht sind und als solche auch erscheinen (z. B. Weitbrechts Jugendblätter), die aber nebenbei den Lesestoff der Jugend ratenweise monatlich zukommen lassen. Erzieherische Bedenken erregen sie freilich oft mit einem Verfahren, das wir Verzettelung des Lesestoffes nennen möchten; manche Erzählungen ziehen sich über drei bis vier oder mehr Nummern hin, so daß der Leser ebenso viele Monate bis zum Ende warten muß. Da er dazwischen die übrigen Abschnitte des Heftes liest oder auch noch anderes dazu, so verfällt er zu leicht der Zersplitterung und Zerstreuung.

Literatur.

1. **Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände von der Jugendschriften-Kommission des Schweiz. Lehrervereins.** 29. Heft. 167 S. Basel 1906, Verein für Verbreitung guter Schriften. 50 Pf.

Das Heft bringt zuerst einen Aufsatz von Dr. O. v. Greyerz, zur Beurteilung von Jugendschriften, dessen sachliche, auf gründlichen Erwägungen beruhende Ausführungen eingehender Beachtung zu empfehlen sind. Er gibt zuerst Gesichtspunkte für die Auswahl der Bücher für die Jugend, bekämpft dann einige anfechtbare Sätze der Wolgastschen Kritik und sucht dann bei der Erziehungslehre, der Weltanschauung und der Kunst Standpunkte zu finden, von denen aus der Wert der Jugendschriften beurteilt werden kann. Den zweiten Abschnitt des Heftes bildet eine Sammlung von Besprechungen, an die sich ein nach Altersklassen geordnetes Verzeichnis guter Jugendschriften anschließt. Es ist von der Jugendschriften-Kommission des Schweizerischen Lehrervereins zusammengestellt und nimmt selbstverständlich auf Schweizer Bücher gebührend Rücksicht, hütet sich aber vor Einseitigkeit.

2. **Pädagogische Zeitfragen.** Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der Erziehung. Herausg. von Franz Weigl. München 1905, J. J. Lentnersche Buchhandlung.

   Heft 6: **Joseph Lohrer, Vom modernen „Elend der Jugendliteratur".** Mit besonderer Berücksichtigung des Kampfes um die Jugendschriften in Bayern und einem Anhang: Empfehlenswerte Schriften für die Jugend katholischer Volksschulen Bayerns. 51 S. 80 Pf.

Der Verfasser bemüht sich, den katholischen und zugleich bayrischen Standpunkt gegenüber den Fragen über das Jugendschrifttum zu bestimmen, wünscht aber auch dem Standpunkt gläubiger Protestanten Rechnung zu tragen. Er weist auf die Tätigkeit der katholischen Lehrervereine, ihre Verzeichnisse und Ausstellungen hin, wendet sich gegen die Hamburger Forderungen und verficht die Berechtigung religiöser und vaterländischer, überhaupt erzieherischer Tendenzen. Im Schlußabschnitt sucht er gewisse Ziele, die trotz aller Streitpunkte gemeinsam bleiben, aufzustellen. Die Arbeit ist beachtenswert, freilich muß gemerkt werden, daß der Verfasser unter Vaterland nur Bayern versteht, unter vaterländischer Erziehung demnach nur bayrische.

3. Monographien zur Jugendschriftenfrage. Herausg. von den Vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. **K. F. Sturm**, Robert Reinick der Kinderdichter. 29 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 50 Pf.

„Nicht durch Zufall ist Robert Reinick ein Kinderdichter geworden, sein ganzes geistiges Wesen hat ihn in diese Richtung gedrängt." Das ist das Ergebnis, zu dem ein Mitarbeiter der Prüfungsausschüsse in einer fleißigen Studie gelangt. Es wäre nur noch die Folgerung zu ziehen, daß, wenn es solche Kinderdichter von natürlicher Anlage gegeben hat, auch die Gegenwart und Zukunft deren besitzen kann, und es wäre ein neuer Beweis fertig, daß der Kampf gegen die besondere Jugendliteratur, der alles vernichten wollte, unberechtigt war und ist. Doch nicht nur für einen solchen Beweis ist die vorliegende Arbeit wertvoll; sie gibt im Anschluß an die Werke Reinicks eine Würdigung des Dichters, ohne für die Schwächen blind zu sein, und sucht klarzulegen, warum Reinick sich als Kinderdichter für unsere Jugend eignet.

4. Dr. **Karl Just**, Märchenunterricht. Zwölf Volksmärchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen. Zweite Auflage. 82 S. Leipzig 1906, A. Deichertsche Verlagsbuchh. Nachf. 1,35 M.

Das Buch ist nicht für die Hand des Kindes selbst bestimmt, sondern gibt eine Anleitung zum Erzählen der Märchen und zur Vertiefung des vorgetragenen Stoffes. Fast noch mehr für das Haus als für die Schule ist der Märchenunterricht wichtig; die Pflege der Poesie und der Einbildungskraft, des Naturgefühls und des Heimatsgefühls, aber auch die Entwicklung sittlicher Urteile lassen sich anknüpfen, ohne daß deshalb das Märchen zur Morallehre mißbraucht wird. Mancher jungen Mutter oder Erzieherin, ebenso wie dem Lehrer, wird darum das Buch eine wertvolle Anleitung geben, zumal darüber, wie in Verbindung mit dem Erzählen das Gespräch mit dem Kinde gepflegt und damit Sprech- und Urteilsfähigkeit gefördert werden kann. Der Verfasser gibt einen, dem kindlichen Verständnis angepaßten Text mit Anmerkungen für den Lehrenden und fügt Winke für die Vertiefung und die Anknüpfung von Lernstoff hinzu.

5. **R. Staupendahl**, Die Kinder, sie hören es gerne. Der lieben Jugend gewidmet. 60 S. Straßburg i. E. 1906, J. Singer. Kart. 3 M.

Das Bilderbuch ist hübsch ausgestattet, hat gut ausgeführte Bilder und gewandt erzählte Geschichten, bei denen nur ab und zu ein klein wenig der lehrhafte Ton hervortritt, auch die Gedichte sind meist beifallswert, von einigen Unebenheiten in Versmaß und Reim abgesehen.

6. **Franz Jüttner**, Backe, backe Kuchen! Liebe Kinderreime mit Zeichnungen. 5.—8. Tausend. Mainz, Jos. Scholz. 3 M. (Aus der Sammlung: Deutsches Bilderbuch.)

Das Buch enthält eine Anzahl Kinderreime aller Art, unter denen auch den bekanntesten in dankenswerter Weise ein Platz eingeräumt worden ist. Zu allen sind Bilder beigegeben, die durch ihre Ausführung das Buch zu einer schönen Kindergabe machen. Glücklicher Humor zeigt sich allenthalben. Welche Gründe hat der Künstler gehabt, so viele Gesichter mit offenem Munde darzustellen? Sie wirken nicht immer vorteilhaft.

7. Künstlerbilderbuch, Münchener, für jung und alt. Zum Besten des Vereins zur Erbauung eines Lehrerinnenheims in München. München 1905, Verlag der Jugendblätter. Geb. 4,50 M.

Münchener Künstler haben ihre Arbeit — 33 Bilder — für das schöne Kinderbuch zur Verfügung gestellt, die Texte sind teils aus vorhandenen

Dichtungen ausgewählt, teils sind sie neu. Die freundlichen Mitarbeiter alle aufzuzählen, würde zu weit führen, es sei nur kurz auf die Beiträge von Defregger, Hengeler, H. Kaulbach, Kreidolf hingewiesen. Das Werk gehört zu dem Besten und Geschmackvollsten in der Kinderbuchliteratur.

8. **Leo Melitz**, Basel, Schweizer Märchen. Für die Jugend erzählt. Mit 8 farbigen Vollbildern und 10 Illustrationen im Text. 127 S. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 2,50 M.

Vgl. die empfehlende Besprechung im Pädagogischen Jahresbericht 1905, 58. Jahrg., S. 261.

9. **Paul** und **Hildegard Knötel**, Oberschlesische Sagen. Mit Bildern von Paul Knötel. 120 S. Leipzig 1907, C. Siwinna.

Die Bearbeiter der Sammlung wollen die Sagen nicht nur Kindern, sondern allen erzählen, die etwas für Märchen und Sagen übrig haben. Dem entspricht das Bestreben, die Richtungen der Volksphantasie hervortreten zu lassen, indem geschichtliche Sagen, Geistersagen, religiöse Sagen und andere Gruppen berücksichtigt worden sind. Auch das Quellenverzeichnis am Schluß ist für die Wißbegierde der Erwachsenen bestimmt. Den Kindern werden mehr die hübschen Zeichnungen gefallen. Der Text ist aufs sorgfältigste bearbeitet. Das Ganze ist ein willkommener Beitrag zu unserer Sagenliteratur, der auch der Pflege des Heimatsgefühls bei der Jugend dienen wird.

10. **Paul Behrend**, Westpreußischer Sagenschatz. Eine Auswahl der schönsten Heimatsagen. Für die Jugend bearbeitet und zusammengestellt. Mit 33 Abbildungen, I. Bändchen. 91 S. Danzig 1906, A. W. Kasemann. 1 M.

Der Verfasser hat seine Sammlung dafür berechnet, daß sie zur Pflege der Heimatkunde und Heimatliebe mitwirken soll. Sie verdient aber, über den engeren Kreis der Provinz hinaus beachtet zu werden, da es sich um ein Gebiet handelt, dessen deutsche Entwicklung und deutscher Geist der Jugend des ganzen Reiches näher gebracht werden möchte. Die einzelnen Sagen sind flott erzählt, die Ausstattung ist gut, die Bilder sind günstig für den Dienst der Heimatkunde gewählt.

11. Deutschlands Jugend, Illustrierte Wochenschrift für Knaben und Mädchen. Herausgeber Georg Gellert. 2. Jahrgang. Nr. 1—15. Berlin 1906, C. Regenhardt. Preis der Nummer 10 Pf. Vierteljährlich 1,25 M.

Die Nummern enthalten Aufsätze und Erzählungen aus vorzüglichen Federn; es seien genannt: v. Werner, B. Blüthgen, v. Liebert, A. Stifter; manches ist vielleicht zu hoch, wie in Nr. 7 über die russische Revolution. Eine Anzahl hübscher Gedichte finden sich, z. B. von L. Fulda, B. Blüthgen, F. Dahn. Der Briefkasten freilich ist mit sehr nichtssagenden Fragen und Antworten angefüllt, und die lustigen Bilder erscheinen entbehrlich. Die Rechtsbelehrungen sind entschieden verfrüht, die neuesten Nachrichten haben nicht das Richtige gefunden, sie geben ziemlich ordnungslos Angaben ohne dauernden Wert, Berichte von Unglücksfällen, Verbrechen, Blutvergießen und dergleichen.

12. Jugendblätter, herausgegeben von **K. Weitbrecht**. Jahrgang 1906. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 4,50 M.

Der neue Jahrgang bietet wieder eine schöne Sammlung anregenden Lesestoffes.

13. **Raynal-Masius**, Die Schiffbrüchigen, oder zwanzig Monate auf einer Felseninsel der Aucklands. Nach dem von der Académie Française preisgekrönten Werke F. W. Raynals bearb. und eingeführt von Hermann Masius. Mit 40 Abbildungen und 2 Kartenskizzen. 3. Aufl., durchges. von Dr. M. Wünschmann. 211 S. Leipzig 1906, Friedrich Brandstetter. Geb. 4 M.

Masius hat im Jahre 1871 seine Bearbeitung des französischen Werkes mit so viel Feinheit und Kenntnis durchgeführt, daß es auch nach 34 Jahren nicht bloß Pflicht der Pietät war, wenn der Herausgeber der neuen Auflage an dem Überlieferten festhielt und bei notwendigen Änderungen sich fragte, wie der Verfasser sich zu der Arbeit gestellt hätte. Gewisse Rücksichten auf Wandlungen in Geschmack und Interesse, auf neue wissenschaftliche Ergebnisse auf dem Gebiete der Nautik, Erd- und Naturkunde, schärfere Fassung bei einzelnen Stellen der Übersetzung und fruchtbringende Ausgestaltung der sachlichen Belehrungen, die durch neuere Hilfsmittel ermöglicht wurde, — alles dies hätte auch der verewigte Verfasser als berechtigt anerkannt; als Masius' Schüler mit seinem Sinne vertraut, hat Wünschmann die gebotenen Änderungen und Besserungen vorgenommen. Masius hat einst darauf hingewiesen, daß das Buch, dem Robinson ähnlich, dem jugendlichen Leser zeigen könne, was der einzelne, auf sich selbst gestellt, von den ruhigen Verhältnissen der Heimat losgelöst, leisten und ertragen könne; je mehr wir uns heute daran gewöhnen müssen, daß Deutsche auch fern von den wohlgeschützten Reichsgrenzen leben und Leistungen schaffen, um so mehr erscheinen solche Bücher, die tatsächliche Ereignisse, nicht phantasievolle Jugenddichtungen geben und darum wirklich belehren können, für die Hand der Jugend angemessen, ja geboten.

14. **Hermann Pösche**, Erziehungsinsp. a. D., Unsere Haustiere, Charakterzüge, Schilderungen und Anekdoten aus der Tierwelt für die Jugend. I. Band. 3. verb. und verm. Aufl. Mit 102 Abbildungen. 242 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 4 M.

Das Buch lag schon für den letzten Jahresbericht vor, es sei darum auf die empfehlende Anzeige Bd. 58, S. 264, verwiesen.

15. **Gustav Höcker**, Die Belagerung von Breslau. Ein Volksbuch zur 100jährigen Wiederkehr der Tage vom November und Dezember 1806 und Januar 1807. Mit Karten und Illustrationen aus der Zeit der Belagerung. 78 S. Kattowitz 1907, C. Siwinna.

Die Belagerung von Breslau durch die französischen und Rheinbundtruppen im Winter 1806/07 wird in klarer bündiger Darstellung erzählt. Bilder aus der Zeit der Ereignisse und ein Plan des alten, befestigten Breslau unterstützen das Verständnis.

16. Deutsche Seebücherei, Erzählungen aus dem Leben des deutschen Volkes zur See. Für Jugend und Volk. Altenburg 1906, St. Geibel. Der einfache Band kart. je 1 M. Der Doppelband kart. je 1,50 M.

9. Band. Prof. Dr. **J. W. Otto Richter** (Otto von Golmen), Die Unterwesermarschen und das Heldenvolk der Stedinger. Natur- und Geschichtsbilder aus unserem Nordseegebiete. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 216 S. Doppelband.

10. Band. — — Die erste deutsche Flotte und ihr Admiral. Erinnerungsblätter aus der Zeit der deutschen Zerrissenheit. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 175 S. Doppelband.

11. Band. — — Prinz Adalbert von Preußen und die Begründung der neuen deutschen Flotte. Ein Bild des Ringens und Strebens.

Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 261 S. Doppelband.

12. Band. — — Tätigkeit der deutschen Marine bei Niederwerfung des Araberaufstandes in Ostafrika 1888/90. Eine Erzählung nach amtlichen Quellen und Privataufzeichnungen. Vollbild und Buchschmuck von R. Starcke, Weimar. 166 S. Doppelband.

Der 9. Band der Sammlung behandelt das alte Stedingerland, die Heimat eines großen Teiles unserer Flottenmannschaft. Zuerst wird einiges über Land und Leute gegeben, dann kurz die ältere Geschichte, ausführlicher der Kampf der Stedinger mit dem Erzbischof von Bremen, Gerhard II., erzählt. Ein Überblick über die Entwicklung des Landes bis zur Gegenwart bildet den Schluß. Der Verfasser bemüht sich, mit Hilfe dichterischer Ausschmückung Bilder aus dem Volksleben der Stedinger zu geben. Band 10 führt die unglückliche Geschichte der ersten deutschen Flottenversuche in der Zeit von 1848 und in den folgenden Jahren aus. Band 11 schildert nach verschiedenen Quellen, namentlich nach Prinz Adalberts Tagebuch, das Leben dieses Prinzen, die ersten Schritte Preußens, eine Flotte zu gründen, und die Tätigkeit des Prinzen für diese. Die Darstellung geht wiederholt sehr auf Einzelheiten ein, auch wenn diese unwesentlich sind, wie es zum Beispiel die Jagd auf die Boa constrictor ist. Band 12 endlich erzählt die Unternehmungen des deutschen Geschwaders in Ostafrika gegen den Aufstand Buschiris und seiner Anhänger. Mit Recht wird die Schwierigkeit der verschiedenen Aufgaben hervorgehoben, doch das etwas einseitige Lob, das dem Geschwader gezollt wird, dürfte bei den Vertretern der Wißmanntruppe auf einen nicht ganz unbegründeten Widerspruch stoßen. Wißmanns Persönlichkeit tritt zu sehr zurück, so daß das Bild von den Kämpfen gegen Buschiri und Bana Heri notwendig schief wird. Der Verfasser ist bei der Schöpfung der vier Bände etwas zu sehr in die Breite gegangen, der Leser sehnt sich öfter darnach, daß die Erzählung energischer vorwärtsschreiten möchte. Das Bestreben, der Jugend vaterländische Größen vorzuführen, ist sehr beifallswert, doch der Verfasser geht wohl zu weit, wenn er in Sachen der Vaterlandsliebe so unmittelbar und stark belehrend auf die Jugend wirken will, wie es die 4 ziemlich gleichgestimmten Schlüsse der Bände zeigen.

17. **Gustav Schalk**, Paul Beneke, Ein harter deutscher Seevogel. Jungdeutschland gewidmet. Mit Abbildungen nach Originalen von Fritz Bergen und C. Arriens. 2. Aufl. 326 S. (Lohmeyers vaterländische Jugendbücherei. Band 18.) München, J. F. Lehmann. 5 M.

Das Andenken an den großen Seehelden der Hansa wird in vortrefflicher Weise erneuert; nicht nur für die Danziger Jugend, sondern allgemein ist Schalks Dichtung zu empfehlen als ein schöner Beitrag zur Pflege heimatlichen und vaterländischen Sinnes.

18. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart 1906, J. F. Steinkopf. Jeder Band geb. 90 Pf.

Band 206. **J. Haardt**, Ich hatt' einen Kameraden! Tante Salome. Zwei Erzählungen. 170 S.

Band 207. **Maria Nebe**, Unter einem Dache. 152 S.

Band 208. **A. v. Liliencron**, Nach Südwestafrika. Erlebnisse aus dem Hererokriege nach Briefen von Mitkämpfern. 152 S.

Band 209. **Margarethe Spörlin**, Der alte Eli. Eine einfache Geschichte aus dem elsässischen Volksleben. 152 S.

Band 210. **Bernhard Turovius**, Die letzte Burg des Kreuzes im Morgenlande. Eine geschichtliche Erzählung aus dem Beginn des 16. Jahrhunderts. 133 S.

Von den diesjährigen Gaben der Jugend- und Volksbibliothek ist Bd. 206 wenig erbaulichen Inhalts: die Geschichte eines Fremdenlegionärs, die das Leben in der französischen Truppe mit allen seinen Abscheulichkeiten schildert, und die Erlebnisse eines kurierten Ausreißers, die an Mangel an Begründung leidet. Beide Erzählungen bringen abschreckende Beispiele. Bd. 207 bricht eine Lanze für die Sonntagsruhe. Die Handlung, die in sehr religiösem Tone erzählt wird, spielt auf Schweizer Boden, wodurch sie Wahrscheinlichkeit erhält. Für reichsdeutsche Leser, unter denen wohl nur selten jemand die Wohltat der allgemeinen Sonntagsruhe bezweifelt, ist die Tendenz ziemlich bedeutungslos. Bd. 208 hat neben den schönen Darstellungen vom südwestafrikanischen Kriege aus den Federn von Teilnehmern und neben Frenssens dichterischer Gabe einen schweren Stand. Trotzdem wird der Leser manches Anregende daraus entnehmen können über das Leben der Ansiedler und die Gefahren, denen sie ausgesetzt sind. Wertvoll sind die beigegebenen Briefe. In Nr. 209 erzählt M. Spörlin die Geschichte einer Handwerkerfamilie in gemütvoller, dem Herrnhuter Geiste entsprechender Weise. Turovius endlich (Nr. 210) schildert, dichterisch ausgeschmückt, die letzten Kämpfe der Johanniter auf Rhodos gegen Sultan Suleiman. Das Leben des Ordens wird in einzelnen Szenen dargestellt; ein einheitliches Bild, das der Bedeutung des Ordens entspräche, kommt freilich nicht zustande, und die Liebesgeschichte erscheint etwas hineingezwungen, doch der Leser wird auch Fesselndes finden.

19. **Franz Czekansky**, Jugendschriften. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Jedes Bändchen 1 K = 1 M.

Band 16. Der Feuerpeter. Eine Erzählung für die Jugend. 88 S.

Band 17. Aus dem Dunkel des Uraltertums. Eine Schilderung des menschlichen Lebens im Zeitalter der geschlagenen Steine. 103 S.

Band 18. Der Glückszauber. Erzählung aus der Zeit des ersten Auftretens der Metalle. 118 S.

Band 19. In des harten Schicksals Wogen. Ein Lebensbild aus dem Ende des 17. Jahrhunderts, für die deutsche Jugend verfaßt. 85 S.

Band 20. Aus tiefer Not zu hellem Glück. Eine Erzählung aus dem letzten Jahrhundert des Mittelalters in Österreich. Der vaterländischen Jugend gewidmet. 89 S.

Das erste der vorliegenden Bändchen gibt die Geschichte einer Zündhölzchenfabrik und die Lebensgeschichte ihres Begründers. Nr. 17 will ein Bild von dem Leben der Menschen in der Steinzeit geben, Nr. 18 will die ältere Eisenzeit und das Leben in den Pfahldörfern schildern, Nr. 19 erzählt eine Soldatengeschichte aus der Zeit des großen Türkenkrieges 1683—1699, verbunden mit einer ziemlich rührenden Geschichte von Verlieren und Wiederfinden, sie klingt in ein Lob für den Prinzen Eugen aus. Nr. 20 endlich ist eine Erzählung, die das Raubritterwesen in Österreich am Anfang des 15. Jahrhunderts zum Hintergrunde hat. Die Bücher sind in ruhigem Stil, aber unterhaltend geschrieben. Nr. 17 und 18 bemühen sich mit gutem Erfolg, die Lebensverhältnisse in den vorgeschichtlichen Zeiten phantasievoll auszumalen.

20. **Christian Beck**, Als Walfischfahrer um die Erde. Reisen und Erlebnisse. Mit einer Illustration. 3.—7. Tausend. 79 S. Dresden 1907, W. Reuter. 1 M.

Das vorliegende Buch ist ein Auszug aus dem größeren Buche „Reise um die Welt", in dem die Abenteuer des Seefahrers Chr. Beck,

die er um die 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts erlebte, erzählt werden. Es werden vornehmlich die Walfischjagden berichtet, an denen der Erzähler teilnahm.

21. **Oskar Weidner**, Deutsche Geschichtsbilder für die Jugend. Mit 4 Farbdruck-, 4 Ton- sowie 22 Textbildern von H. Grobet u. a. 232 S. Stuttgart, Loewes Verlag. 4 M.

Die Geschichtsbilder geben Erzählungen und Schilderungen aus der deutschen Geschichte von den Germanen bis Wilhelm II. Die Behandlung fordert einige Einwände heraus. Die Sagen von Tell und Berthold Schwarz können nicht als Geschichtsbilder behandelt werden, mehrere Angaben, z. B. die Beschreibung der Schlacht Heinrichs I. gegen die Ungarn, die Erzählungen von Otto I. und Heinrich IV. sind sehr ungenau. Heinrich V. wird mit dem Gedicht „Die Speierer Glocken" erledigt, S. 117 ist der Anfang über Karl V. und Friedrich den Weisen ungeschichtlich, der 30jährige Krieg wird auf $1\frac{1}{2}$ Seiten abgetan, die Schlacht von St. Privat (Gravelotte) ist geradezu falsch erzählt. Auch der Ausdruck läßt stellenweise zu wünschen übrig. Das Buch bedarf einer gründlichen Umarbeitung.

22. **Karsten Brandt**, Aus eigner Kraft. Lebensbilder hervorragender Männer. Mit 4 Farbendrucken, 4 Tonbildern und 16 Porträts. 2. Aufl. 236 S. Stuttgart, Loewes Verlag. 4 M.

Von den 17 Lebensbildern, die das Buch enthält, sind die meisten mit Recht deutschen Männern gewidmet. Die Auswahl ist im allgemeinen gut, den sagenhaften Berthold Schwarz hätten wir gern gemißt, der Abschnitt ist auch gar kein Lebensbild; die Darstellung ist sorgfältig, nur bisweilen zu knapp, so daß schwer zu erkennen ist, worin eigentlich das Verdienst der Männer beruht.

23. **A. Oskar Klaußmann**, „Schlagende Wetter". Episoden aus dem Leben eines jungen Bergmanns für die reifere Jugend erzählt. Mit 4 Dreifarbendruckbildern von Prof. Richard Knötel. 147 S. Kattowitz 1907, C. Siwinna. Geb. 3 M.

Das Buch erzählt von den Lehrjahren eines jungen Bergmanns, der nach bestandener Reifeprüfung die Laufbahn eines Bergingenieurs einschlägt. Der Stoff ist für das Interesse der Jugend gut gewählt und lehrreich dargestellt, an Unterhaltung wird es dem Leser nicht fehlen. Der Titel könnte zu Irrtümern Anlaß geben, denn die Beschreibung von Unfällen ist durchaus nicht die Hauptsache; die für die Aufregung berechneten Bilder könnten manche feinfühlende Mutter vom Kauf abhalten.

24. **Jesko von Puttkammer**, Im Panzer-Automobil. Erzählung einer Weltreise. Mit 4 Dreifarbendruckbildern und 1 Umschlagbild von Prof. Richard Knötel. 162 S. Kattowitz 1907, Carl Siwinna. Geb. 3 M.

v. Puttkammer erzählt eine Reise um die Welt in einem Riesenautomobil. Er führt den Leser von Paris ostwärts, erzählt von Rußland und der Revolution, von Sibirien, China, Japan, der Fahrt über den Stillen Ozean und durch Nordamerika. Der Verfasser legt zu einseitig Wert auf die Darstellung aufregender Abenteuer, an manchen Unwahrscheinlichkeiten wird der besonnene Leser Anstoß nehmen.

25. **Pichlers** Jugendbücherei. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Jedes Bändchen 1 K = 1 M.

Bändchen 26. **Benno Immendörfer**, Bange Tage. Erzählung aus der Zeit der französischen Revolution. 59 S.

Bändchen 27. **Franz Frisch**, Friedrich Schiller. Sein Leben und Wirken nebst einer Auswahl aus seinen Dichtungen. 96 S.

Bändchen 28. **Hans Faungruber**, Zeitvertreib. Ein Lesebüchlein für die Jugend. 93 S.

Bändchen 29. **Oskar Staudigl**, Blumen und Blüten. Erzählungen für die Jugend. 95 S.

Bändchen 30. **Adalbert Stifter**, Das Heidedorf und andere Erzählungen. Für die Jugend bearbeitet und nebst einem Lebensbilde des Dichters herausg. von Dora Siegl. 107 S.

Bändchen 31. **Hans Faungruber**, Unterwegs. Kleine Erzählungen. 76 S.

Bändchen 32. **Josef Gertler**, Allerlei Schwank. Heitere Erzählungen, Schwänke, Märchen, Fabeln für die Jugend und das Volk. 85 S.

Bändchen 33—35. **Emil Hofmann**, Legenden und Sagen vom Stephansdom. Mit Bildern von M. Barascudts. 3 Bändchen, 109, 96 u. 63 S.

Bändchen 36—38. **Emil Hofmann**, Alt-Wien. Geschichten aus vier Jahrhunderten. Mit Bildern von M. Barascudts 3 Bändchen 94, 98 und 74 S.

Die stattliche Reihe neuer Bändchen bietet Leuten mit bescheidenen Mitteln, aber einer Neigung zu guter Lektüre einen gut gewählten Lesestoff, darunter Sachen, die der Leser wohl auch öfter vornehmen wird. Darunter rechnen wir Frisch, Friedrich Schiller, obwohl auf dem zugemessenen Raum nur beschränkte Ausführungen möglich waren und manches von den recht kleinen Bruchstücken zugunsten der anderen Abschnitte besser weggeblieben wäre. Bei 28, 29 und 31 ist die moralische Tendenz zu stark betont, dafür ist Nr. 30, Adalbert Stifter, als gut gelungen zu bezeichnen, Nr. 32 wird namentlich jüngeren Lesern Vergnügen machen. Nr. 33—35 enthalten ihrem Gegenstande entsprechend Geschichten kirchlicher oder erbaulicher Art, ihr Verdienst liegt in der Zusammenstellung und volkstümlichen Bearbeitung der Erzählungen, die sich an die berühmte Wiener Hauptkirche anknüpfen. Ihnen gleich stehen die drei letzten Bändchen, die teils ernst, teils heiter dichterisch ausgeschmückte Sagen und Anekdoten aus dem alten Wien erzählen und dabei manches lehrreiche Kulturbild geben.

26. **W. O. von Horn.** Der Herr ist mein Schild. Eine Geschichte. 120 S. Reutlingen, R. Bardtenschlager. Geb. 1,20 M.

— — Von dem Neffen, der seinen Onkel sucht. Eine Geschichte. 112 S. Ebendas. Geb. 1,20 M.

— — Der Strandläufer. Eine Geschichte aus den Dünen der Nordsee. 111 S. Ebendas. 1,20 M.

Die Bücher seien für die Liebhaber der Hornschen Erzählungsweise angezeigt, obwohl wünschenswert ist, daß der Geschmack der Jugend mehr der Kunst neuerer Erzähler folgt, die wertvolleren Stoff bieten.

27. **Bachems** neue illustrierte Jugendschriften. Köln, J. P. Bachem. Jeder Band geb. 3 M.

Band 31. **Ad. Jos. Cüppers**, Die Königin der Rugier. Erzählung aus der Zeit der Völkerwanderung. Mit 4 Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von E. Zimmer. 2. Aufl. 183 S.

Band 32. **Adolf Holdschmidt**, Im Kampf um die Freiheit. Erzählung aus der letzten Zeit der Erbuntertänigkeit der Bauern. Mit 4 Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von W. Rohm. 194 S.

Band 33. **H. v. Wahlde**, Kreuz und Halbmond. Eine Erzählung aus dem Zeitalter der Kreuzzüge. Für die reifere Jugend. Mit 4 Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von W. Rohm. 2. Aufl. 148 S.

Cüppers erzählt, wie das Vorwort angibt, nach einem französischen Vorbilde — ein Hinweis, der wohl nicht zur Empfehlung dienen soll —

von den germanischen Rugiern, die einst an der Donau saßen und die Grenzen des Römerreiches beunruhigten. Die Hauptpersonen der Handlung sind der heilige Severinus, Odoaker und die Königin Gisa, die ungefähr in der Art der fränkischen Fredegundis auftritt. Die Erzählung bietet eine Reihe von Kämpfen und Abenteuern, die aber nicht recht zu einem dichterischen Kulturbild der Zeit zusammenwachsen. Holdschmidt erzählt den Streit eines jungen Bauern mit dem Gutsherrn und seinem Vogt, bei dem die Freiheit des Bauernhofes gegen den betrügerischen Versuch, ihn der Gutsherrschaft zu unterstellen, verteidigt wird. Die Vorbereitungen zum Siebenjährigen Krieg spielen in die Zwistigkeiten hinein. Wahlde behandelt die Schicksale eines jungen Arabers, der im 1. Kreuzzug gefangen genommen und bekehrt wird und als Einsiedler im französischen Burgund seine Tage beschließt. Auch hier hat ein französisches Vorbild gedient, ohne daß freilich französische Charakterzüge hervortreten. Die Eigenart der Zeit des 12. Jahrhunderts ist wenig betont, die Sprache ist nicht rein von Anstößen, z. B. von unnötigen Fremdwörtern.

28. **Margarethe Spörlin**, Elsässische Lebensbilder. I. Band. Mit 4 Bildern 6. Aufl. 310 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Geb. 3 M.

Die 6. Auflage der anregenden Geschichten sei unter Hinweis auf die frühere Würdigung der Spörlinschen Erzählungen angezeigt.

9. **Agnes Sapper**, Die Familie Pfäffling. Eine deutsche Wintergeschichte. 288 S. Stuttgart 1907, D. Gundert. Geb. 3 M.

Familie Pfäffling ist eine kinderreiche Musikerfamilie, deren jugendliche Angehörige ernste und heitere Abenteuer bestehen. Die Verfasserin zeichnet die Charaktere recht glücklich und bemüht sich, die Welt als im Grunde sehr gutmütig darzustellen, so daß eine behagliche Stimmung über dem Ganzen liegt. Das Buch ist eine gute Volksschrift und als Jugendschrift für 13—14jährige empfehlenswert.

30. **Martha Giese**, Das Müller-Liesel. Eine Erzählung für Mädchen. Mit 4 Tonbildern von Oskar Herrfurth. 164 S. Stuttgart, Loewes Verlag. 3 M.

„Müller-Liesel" ist keine Backfischgeschichte im üblichen Sinne des Wortes, sondern eine glücklich empfundene Kindergeschichte, in der einige liebenswürdige Kindercharaktere natürlich und freundlich geschildert werden, ohne Moralisieren, ohne daß ein Tugendspiegel oder das Gegenteil zur Unterstützung der Erziehung vorgehalten wird. Das sorgfältig ausgestattete Buch ist ein empfehlenswertes Geschenkwerk für 12—14jährige Leserinnen.

31. **Bachems** illustrierte Erzählungen für Mädchen. Köln, J. P. Bachem. Jeder Band 2,50 M.

Band 23. **Marie Beeg**, Auf der Sonnenalp. Erzählung für junge Mädchen. 2. Aufl. Mit 4 Kunstdruckbildern. 163 S.

Band 24. **Nina Rhoades**, Die kleine Nachbarin. Erzählung für junge Mädchen. Freie Übertragung aus dem Englischen von E. v. Pütz. 2. Aufl. Mit 4 Kunstdruckbildern. 170 S.

„Auf der Sonnenalp" erzählt von einem Stadtfräulein, das zur Gesundung von der Stadtluft ins Gebirge geschickt wird und dort eine ländliche Freundin und einen Bräutigam findet. Der Durchschnitt der Backfischgeschichten wird nicht überschritten. Die Charakterisierung ist nicht immer glücklich, die Verwechslung zwischen Fräulein und Stuben-

mädchen ist ein alter Scherz. Die englische Erzählung zeichnet sich durch hübsche Auffassung der Kindercharaktere aus. Sie spielt in Neuyork und behandelt eine Freundschaft zwischen dem reichen und dem armen Kinde. Die Übertragung ist gewandt. Das Buch eignet sich für 11—13jährige Mädchen.

32. **Käthe van Beeker**, Hansis Europareise. Eine Erzählung für Mädchen. Mit 4 Tonbildern. 2. Aufl. 151 S. Stuttgart, Loewes Verlag. 3 M.

Die Erzählung, die eine Vermehrung der vorhandenen Backfischgeschichten bringt, besitzt gewandte Darstellung, gibt aber weder in der Schilderung der Personen noch der Handlung etwas, was das Buch auf eine höhere Stufe heben könnte. Der amerikanische Aufputz stört, zumal die deutsch-radebrechende Erzieherin, die nicht erzieht. Das Moralisieren tritt mitunter zu stark hervor.

33. **Lily von Muralt**, Aus Lottchens Tagebuch. Eine Erzählung für junge Mädchen. 168 S. Zürich 1906, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 2,80 M.

In der Form eines Tagebuches werden die Erlebnisse eines jungen 17jährigen Mädchens erzählt. Die Heldin ist ein schlichtes, bürgerliches Mädchen, dem die Tage mehr in Arbeit für Haus und Geschwister vergehen als in Fröhlichkeit und Gesellschaft. Der Stoff, der geschickt bearbeitet ist, verdient die Beachtung der jugendlichen Leserinnen von 12 bis 14 Jahren. Störend wirkt in den Selbstbekenntnissen das vielfache Selbstlob, das die Heldin ihrem Tagebuch anvertraut.

34. **Hans Berthal**, Hamburg, Schwesterseelen. Eine Erzählung für junge Mädchen. Mit Illustrationen. 189 S. Reutlingen, R. Bardtenschlager. Geb. 3,50 M.

Das Buch gehört in die Gruppe der Kränzchengeschichten, die in der Backfischliteratur öfter vorkommen. Der Inhalt bietet etwas vom häuslichen Leben, etwas von Festen und Reisen, einige dumme Streiche, einen Zusatz von Schwärmerei für irgend etwas oder irgend jemand und ein Lot Liebesgeschichte. Die Sprache bringt mancherlei Merkwürdigkeiten, z. B. „Mila bekam eine kreideweiße Nasenspitze, was nicht besonders zu ihrem weißblonden Haar stimmte", oder „Tränen verdunkelten ihre goldenen Augen".

35. **H. Waldemar**, Das Kleeblatt. Eine Erzählung für junge Mädchen. Mit Illustrationen. 192 S. Reutlingen, R. Bardtenschlager. Geb. 3,50 M.

Waldemar erzählt gefühlvoll die Geschichte dreier Pensionsfreundinnen von dem Tage an, an welchem sie voneinander scheiden, bis zu dem, an welchem eine Doppelhochzeit zwei davon dem Hausfrauenberufe zuführt, während die dritte gerührt ihren Segen dazu gibt. Der Hauptteil der Geschichte handelt natürlich vom Finden der Paare. Was früher über diese Art von Backfischgeschichten gesagt wurde, kann nur wiederholt werden: für junge Mädchen besitzt die deutsche Literatur bessere Kost.

VII. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig,

Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig.

A. Allgemeines.

In betreff der Entwicklung des Zeichenunterrichts hat sich die Situation kaum geändert. Insofern behält die Einleitung des vorigen Jahres noch ihre volle Gültigkeit. Übereifer und Besonnenheit drängen jedoch zu einem Ausgleich, zu einer Verständigung. Einigermaßen klärend wirkt in dieser Hinsicht eine „Kunstwart"-Debatte über den Zeichenunterricht an allgemein bildenden Schulen. Otto Scheffers-Dessau schreibt (Kw. XIX, 10) folgendes:

„Schultze-Naumburg hat hier kürzlich (Kw. XIX, 7) schwere Bedenken gegen die einseitig impressionistische Ausbildung unseres heutigen Malergeschlechtes geäußert. Seine Ausführungen geben einen willkommenen Anlaß zu der Frage, wie es denn bei den entsprechenden Punkten an den ‚allgemein bildenden' Schulen steht.

Daß sich auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes an Volks- und höheren Schulen in den letzten Jahren eine Umwälzung vollzogen hat, dürfte auch dem Laien bekannt sein, weniger aber die Tatsache, daß die Folge dieser Umwälzung im wesentlichen dahin zu führen droht, den Zeichenunterricht dem Impressionismus auszuliefern. Möge die Klarstellung dieser Tatsache beim Kampf um den Zeichenunterricht etwas vorsichtiger machen.

Ich brauche nur die markantesten Züge der Reform aufzuzählen, um ihren impressionistischen Charakter zu erhärten: das Hinauswerfen aller auf das Konstruktive gerichteten Überlegungen (wobei gar nicht von wirklich auszuführenden Konstruktionen die Rede zu sein braucht), das Verdrängen der bescheidenen Zeichnung zugunsten der Malerei, die Forderung des unmittelbaren Malens ohne Vorzeichnung schon in den untersten Klassen, der Widerwille gegen die ‚korrekte' Zeichnung, die Vorliebe für schnelles, verschwommenes Skizzieren, die Forderung nach Flächenauffassung beim Arbeiten, das beliebte Darstellen von Silhouetten und gerade solchen Dingen, die sich für Maltechnik besonders gut eignen, und von recht unregelmäßigen Gebilden, an denen sich Zeichenfehler schlecht kontrollieren lassen, der immer wiederholte Hinweis auf die japanische Kunst, der völlige Bruch mit der Überlieferung und neuerdings die Vorliebe für das Malen mit pastösen Farben. Für alle diese Charakteristika ließen sich mit Leichtigkeit Belege aus der neueren Zeichenliteratur erbringen, aber das würde hier zu weit führen. Ein Blick auf die Illu-

strationen der Reformschriften, auf die Beilagen der letzten Jahrgänge in den Zeichenlehrer-Zeitschriften und auf neueren Schulzeichenausstellungen, die sich in dem Hervorkehren des malerischen Elementes gegenseitig zu überbieten suchen, wird den Zweifler von der Vorherrschaft des Impressionismus im heutigen Zeichenunterrichte überzeugen.

Wenn aber schon starke Bedenken gegen die einseitige Pflege des Impressionismus an Kunstschulen geäußert werden, mit wieviel mehr Berechtigung darf man dann vor ihrem Einzuge in den Zeichenunterricht der ‚allgemein bildenden' Schulen warnen! Der Zeichenunterricht soll den Schüler mit einer besonderen Art von Ausdrucksmittel, nämlich dem bildlichen, vertraut machen, soll ihn lehren, sich mit den einfachsten Mitteln klar auszudrücken und das von andern Personen zum Ausdruck Gebrachte richtig zu deuten. Indem der Schüler sich ehrlich müht, dieses Ziel zu erreichen, wird sicher auch Herz und Verstand erzogen, da liegt die ideale Aufgabe des Zeichenunterrichtes. Die Schule hat zuerst für die Wochentage, dann erst für die Feiertage des Lebens zu sorgen, wohl ihr, wenn sie es versteht, beides zu erreichen, aber wehe ihr, wenn sie nur Leute vom Schlage des HansguckindieLuft erzieht! Aus der Schule gehen Handwerker aller Art, Naturforscher, Archäologen, Architekten, Ingenieure, Fabrikanten, Seeleute, Förster, Offiziere, Kaufleute und Vertreter von manchen anderen Berufen hervor: man nenne mir nur einen Beruf außer dem des Malers, für den die Fähigkeit, etwas flächenhaft breit oder sagen wir überhaupt nur in Farben hinzusetzen, wichtiger ist, als die, eine klare, verständige Zeichnung anzufertigen! Gerade der Wunsch, etwas Sichtbares aus der Natur in einfache Linien zu übersetzen, die Notwendigkeit, von Zufälligkeiten in Beleuchtung und Farbe bis zu einem gewissen Grade zu abstrahieren, zwingt den Zeichner, sich in das Wesen des Gegenstandes zu vertiefen, diesen nach allen Richtungen hin zu durchforschen, d. h.: gerade die Zeichnung lehrt, die Natur denkend zu betrachten.

Ich wende mich nicht gegen den Impressionismus überhaupt — dazu habe ich vor ihm viel zu viel Respekt —, wohl aber gegen die einseitige Pflege des Impressionismus in der ‚allgemein bildenden' Schule." —

Auf diesen Artikel entgegnet Paul Herrmann-Dresden (Kw. XIX, 11), wie folgt:

„Herr Otto Scheffers warnt im Sprechsaal des Kunstwarts davor, den Zeichenunterricht dem Impressionismus auszuliefern. Diese Gefahr liege in der Reformbewegung, ja man ‚brauche nur die markantesten Züge der Reform aufzuzählen, um ihren impressionistischen Charakter zu erhärten'. Und nun folgen eine Reihe Anklagen. Aber mir scheint: das Wesen der Reform wird mit ihnen gar nicht getroffen.

Ein kurzer Rückblick zeigt, daß das Schulzeichnen früher teils in den Bahnen kunstgewerblicher Lehranstalten lief und sog. historische Ornamente von den Kindern abzeichnen oder gar ‚entwerfen' ließ, teils fast ausschließlich auf Verstandestätigkeit sich gründete. Die Reform aber stellt in den Mittelpunkt ihrer Studien und Versuche das Kind mit seiner Anschauungsweise, seinem Tätigkeitstrieb und seinem Gefühlsleben. Ihr Arbeitsfeld ist gegeben durch das Interesse des Kindes. Seine Ausdrucksweise bestimmt die Darstellungsart. Daraus ergibt sich ohne weiteres, daß die ‚korrekte' Zeichnung unmöglich der Anfang des Unterrichtes sein kann. Im Gegenteil muß versucht werden, durch volle Freiheit in der Auffassungs- und Darstellungsweise das Kind allmählich an das Zeichnen als Ausdrucksmittel zu gewöhnen, wie an eine Sprache. Und die Farben-

luſt wird in derſelben Weiſe den Kindern erhalten. Wenn dann ſpäterhin das Pinſelzeichnen vielfach eine große Rolle ſpielt, ſo iſt das nicht eine Konzeſſion an den Impreſſionismus, ſondern einfach ein Mittel, die Kinder zu entſchiedener Ausſprache, die keine Verbeſſerung erlaubt, zu nötigen. Ebenſo iſt die Neigung, Silhouetten (gemalte und geſchnittene) arbeiten zu laſſen, daraus zu erklären, daß in ihnen das Bezeichnende der Form treffend gegeben werden muß, um überhaupt deutlich zu ſein, wodurch die Kinder zu ſcharfer Beobachtung genötigt werden. Iſt aber das erreicht, ſo können die Kinder, ſofern ſie nur einigermaßen mit dem Stift umzugehen wiſſen, in ihrer Weiſe auch zeichnen, was ſie erkannt haben. Dann kommt die Zeit, ſie Geſetze erkennen zu laſſen, Geſetze des Baues und der Erſcheinung, bis ſchließlich im reiferen Alter die freie Zeichnung durch das Geſetz unbewußt beeinflußt wird, genau ſo wie die freie Sprache nicht mehr durch bewußtes Denken an grammatiſche Regeln geleitet wird. Wir wiſſen allerdings, daß zu dieſem Ziele in der Zeichnung noch weniger Schüler gelangen als in der Sprache.

Der Impreſſionismus hat mit der Reform des Zeichenunterrichts ebenſowenig und ebenſoviel zu tun, wie jede andere Auffaſſungsweiſe. Wie aber das geſamte Empfindungs- und Vorſtellungsleben, ſachliches Erkennen und innerliche Anſchauung (Phantaſie) des Menſchen in der Schule geſchont und entwickelt werden ſoll, ſo darf auch die impreſſioniſtiſche Auffaſſung, ſo gering auch die Rolle iſt, die ſie in der Schule bisher ſpielte, nicht ganz vernachläſſigt werden.

Es können nicht alle Einſeitigkeiten entſchuldigt werden, auch nicht alle Druckſchriften, die unter der Flagge der Reform ſegeln. Sie iſt daran unſchuldig, denn ihr Weſen iſt dasſelbe, das die ganze Erziehungswelt auf neue Bahnen drängt." —

Avenarius bemerkt dazu: „Weitere Erörterungen über dieſen Gegenſtand gehören unſrer Meinung nach in die Fachblätter. Die kunſtgewerbliche Lehranſtalt und die allgemein bildende Schule haben gewiß ſehr verſchiedene Aufgaben. Uns ſchien trotzdem: es ſei gut, die Verantwortlichen hier wie dort auf tatſächliche Mängel aufmerkſam zu machen, die ſich im praktiſchen Leben herausſtellen, und zu dieſen gehört der an korrekten Zeichnern. Wie die berufenen ‚Consules' dem ‚caveant' nachkommen, iſt ihre Sache." —

Der Redakteur der Zeitſchr. d. V. dtſchr. Z.-L., Heinr. Grothmann-Gr. Lichterfelde, ſchreibt hierzu in Nr. 9: „Der beſte Gradmeſſer für den Wert des Zeichenunterrichts, den ein Schüler erhält bzw. genoſſen hat, beſteht zweifellos darin, daß dieſer zeichnen könne und — auch als Erwachſener — vom Zeichnen gern und viel (ſpontanen) Gebrauch mache, wo ſich ihm dazu eine Gelegenheit bietet: daß die gegenwärtige Generation der Erwachſenen im allgemeinen vom Zeichnen wenig oder nichts verſteht und dementſprechend auch keinen praktiſchen Gebrauch davon macht, iſt eine nicht zu beſtreitende Tatſache, die dem alten Unterricht, der ja, wie genugſam bekannt, zum größten Teile gar kein Unterricht war (es gibt auch heute noch vielerorts Zeichenunterricht, der dieſen Namen nicht verdient) zur Laſt gelegt werden müßte. Nun erfüllt jeder gute Unterricht, ob dieſer nun mehr auf dem alten (z. B. Flinzerſchen) Boden oder dem neuen der ſog. Reform ſteht, den Schüler mit künſtleriſchem Intereſſe, das ſich in der Luſt am praktiſchen Zeichnen äußert. Es fragt ſich nur, ob der Schüler auch wirklich gelernt hat, ſich zeichneriſch auszudrücken, oder genauer, ob er irgend eine handliche Technik (Bleiſtiftzeichnung!) zum leichten und erſt dadurch praktiſchen Gebrauch beherrſchen gelernt hat.

In diesem Punkte dürfte die Scheffersche Mahnung nicht unzeitgemäß sein. Denn gerade der neuzeitliche Zeichenunterricht vergißt bei seiner platonischen Liebe zu Kunst und Natur, der ein für die praktische Übung unzulängliches Stundenausmaß gegenübersteht, zu leicht, dem Schüler eine hinreichende Sicherheit in einfachen Techniken mitzugeben, die man im Leben gebrauchen kann, ohne einen großen Apparat von Wasserfarben, Pastellstiften, Kohle und Kreide usw. in Bewegung setzen zu müssen. Die preußischen Bestimmungen legen daher Gewicht auf Sicherheit in der Bleistiftzeichnung. Die ist gewissermaßen das praktische Ziel des Unterrichts; der Weg dahin führt aber über allerlei Techniken, die wir teils als Anregungen, teils als augenerziehliche Mittel betrachten und schätzen müssen." —

Die Fehler der „neuen Methode" kennzeichnet recht treffend R. O. S. (XXIII, 5 d. Ztschr. d. V. d. Z.-L.) in einem Artikel „Praktische Kunst", aus dem einige markante Sätze hier Platz finden mögen:

„Jeder ehrlich Strebende wird mit Studium der Technik beginnen. (Wie ist's in andern Künsten? Klavier, Geige, Skulptur usw.?) Der werdende Schaffer wird die konventionell übernommenen Ausdrucksweisen in der Zeichenkunst, die verschiedenen Manieren zu schraffieren, zu schattieren, beispielsweise die Art, den verschiedenen Baumschlag darzustellen, welche schon von verschiedenen Meistern typisch festgelegt ist, studieren und nachahmen, ehe er sich selbst vors Naturobjekt setzt und sich eine Technik selbst erfindet. Aber diese jetzt angeführte Häufung der Schwierigkeit wird jetzt allgemein beliebt: der werdende Zeichner muß zugleich auffassen (mit Auge) und (mit der Hand) zugleich für das Geschaute im Augenblick des Zeichnens eine Technik erfinden; zwei Fehlerquellen auf einmal: das Aufgefaßte wird nicht in den richtigen Verhältnissen wiedergegeben und mit falscher Technik ausgeführt. Der Zeichner müht sich ab, das Typische des Objektes zum Zwecke der Wiedergabe zu finden und soll auch noch die etwaigen Veränderungen des oft mühsam gefundenen Typs nach Größe, Lage, Bewegung und Art darzustellen suchen: dritte und vierte Fehlerquelle! Aber es ist jetzt beinahe Evangelium: ‚Nur nach Natur anfangen!' Man muß jetzt kühle Überlegung und kühne Stirn haben, diesen Satz auf seine Richtigkeit zu prüfen.

Jedenfalls muß einmal und immer wieder gesagt werden: Jeder, der ehrlich unten anfängt und einfache technische Einzelheiten praktisch durcharbeitet, leistet mehr für die Zeichenkunst als der Schönredner, der über Höhenkunst und Auffassung salbadert, ohne jemals einen Griffel in die Hand zu nehmen. Es muß wiederholt werden, daß man der Zeichenkunst mehr nützt, wenn man anfangs die Technik ausbildet, als wenn man, durch sog. Kunstredner verleitet, sich gleich vors Naturobjekt setzt und regelrecht über die bekanntesten technischen Schwierigkeiten stolpert. (Gefährlich ist's, daß die Wahrheit dieser Sätze nicht gleich beim Zeichnen der Zigarrenkiste in die Augen springt, sondern erst bei schwierigen Objekten, deren Darstellung dem Höhenkunststürmer immer unerreichbar bleiben wird, weil die verachtete Technik ihn dann im Stich läßt. Dann will er andere am Vorwärtsbringen hindern, die den methodisch richtigen Weg gehen, und hilft so den Glauben an ein Kunstdogma pflegen und verbreiten.) —

Natürlich wird der Talentierte auch ohne Technik und Methodik Zeichner, er mag zeichnen, was und wie es ihm gefällt, aber andere erziehend, in die Höhe ziehend für den weniger Befähigten ist solcher Unterricht nicht. Die künstlerische Freiheit im Zeichenunterricht

nützt nur denen, die auch ohne Lehrer vorwärts gekommen wären, und der Lehrer dieser Fortgeschrittenen tue sich nicht wichtig mit seinen (?) Erfolgen! Die minder Befähigten führt nur der gerade Weg der Technik und Methodik vorwärts zur höheren Stufe der Vollkommenheit, und es gibt auch viele minder Talentierte, die gefördert sein wollen. Können alle Künstler werden?"

In der Zeichensektion des Berliner Lehrervereins entwickelte Herr Fritz Stahl in einem Vortrag über die Bedeutung der Kinderzeichnungen folgende Gedanken: „Während noch vor wenigen Jahren die Kunstschriftsteller den Kinderzeichnungen einen übertriebenen Wert beimaßen, ist man jetzt schon zu gegenteiliger Ansicht gekommen. Vor allem sieht man ein, daß die Kinderzeichnung nicht die Grundlage für einen systematischen Zeichenunterricht sein könne und daß das ‚Modellierspiel' nicht in die Schule, sondern in den Kindergarten gehöre."

Gegen die „Kinderkunst" wendet sich Dr. G. B. in einem Feuilleton des Leipz. Tageblattes v. 25. Febr. 1906 wie folgt:

„Es ist ein von den bizarren Bestrebungen der modernen Zeit geprägtes Wort. Zu Raffaels Zeiten kannte man es nicht, und auch im Nürnberg Albrecht Dürers ist es nie erklungen. Aber in unseren Tagen, wo Ästhetiker und Pädagogen nach dem ‚Stein der Weisen' suchen, da ist es fast schon ein Schlagwort geworden, das gleichzeitig mit dem großen Problem der ‚Erziehung des Volkes zur Kunst' hochgekommen ist." — „Ich persönlich halte von diesen Bestrebungen der Gegenwart, die in dieser Form (gemeint ist das sog. künstlerische Spielzeug) eine künstlerische Erziehung des Kindes anstreben, bitter wenig und werde auch stets prinzipieller Gegner der Tendenzen einer Zeitschrift sein, wie sie die von Hofrat Koch in Darmstadt ins Leben gerufene ‚Kind und Kunst' vertritt. Wer einem Kinde das Auge für Schönheit erschließen will, der nehme vom Schönen das Schönste, was unsere großen Meister uns als Erbe hinterlassen haben. Auch ein Kind wird die reine Schönheit einer Sixtinischen Madonna unter dem erklärenden Hinweis der Eltern verstehen können, wenn ihm naturgemäß auch der tiefe Sinn des Kunstwerkes, der auf eine Verherrlichung der Menschenmutter hingeht, noch verschlossen bleibt. Wollen wir im Kinde wahrhaftiges Schönheitsgefühl wecken, so umgebe man es ruhig mit den vollkommensten Proben, die die Kunstgeschichte aufzuweisen hat; vor allem glühend frische Farben führe man vors Auge; denn die Farbe an sich scheint nur ein wesentliches Moment zu sein, um im Kindesherzen Freude an der Kunst zu wecken. Und dann führe man die Kleinen hinaus in die freie, atmende Gottesnatur, lehre sie die Freude an Blumen und Sträuchern, am tiefen Himmelsblau, an den ziehenden Wolken am Firmament und der warmen, Leben spendenden Sonne — und wenn man ihm Spielzeug in die Hand geben will, dann gebe man ihm solche Sachen, die möglichst vollkommen die Dinge der Natur nachahmen, aber man halte von ihm derartige bizarre Produkte einer Kinderkunst fern, wie sie das moderne Spielzeug darstellen, die fraglos eine kindliche Phantasie nur verwirren müssen. Mir scheint die ganze Frage sehr einfach beantwortet: Weckt Naturgefühl in euren Kindern und ihr werdet in ihnen Freude an Schönheit und Kunst wecken. Alle anderen Bestrebungen können nur dahin führen, die Zahl der unglücklichen, halben Künstlertalente, die ungezählt schon ohnedies auf unserm Erdball herumwandeln, noch zu mehren und das sog. ‚Künstlerelend' noch zu steigern. Denkt daran, wie Raffael aufwuchs, der auch ohne die Pädagogik der Gegenwart zu dem einzigen Raffael geworden ist."

Sehr beachtenswert sind die in den „Mitteilungen des Sächs. Zeichenlehrer-Vereins Nr. 6, November 1906" mitgeteilten Antworten der sächsischen Hochschullehrer auf folgende zwei, im Anschluß an ein Rundschreiben an sie gestellte Fragen:

1. Erscheint Ihnen das Zeichnen unter unsern heutigen Verhältnissen als ein notwendiges Bildungsmittel?

2. Halten Sie es für ratsam und nötig, in allen Klassen der höheren Schulen dem Zeichenunterricht Raum zu geben?

Die erste Frage wurde allgemein bejaht. Nur drei Antworten stimmten bedingt zu und eine Antwort verneinte die Notwendigkeit. Diese Antwort lautete:

„1. Da ich selbst wenig Zeichenunterricht gehabt habe und es nicht entbehre, so kann ich nur mit ‚nein' darauf antworten. Ein notwendiges Bildungsmittel ist das Zeichnen nicht. (!?)

2. Bei einer Reform der Schule könnte wohl dem Zeichnen mehr Raum gewährt werden. Im Rahmen der jetzigen Schule würde es nur eine noch größere Belastung des Schülers herbeiführen. Für einen Zwang zum Zeichnen in den hohen Klassen sehe ich keinen Grund." (Professor Dr. H. Hirt.)

Den Antworten auf die 2. Frage aber fehlt diese Einmütigkeit, weil sich in ihnen häufig, wie aus dem mitgeteilten Beispiel ersichtlich, die Rücksicht auf die gegenwärtigen Verhältnisse in unsern höheren Schulen geltend macht. 96 Professoren stimmten mit Ja, 22 bedingungsweise mit Ja und 18 mit Nein.

Befragt wurden die Hochschul-Professoren der Universität, der Technischen Hochschule, der Tierärztlichen Hochschule, der Bergakademie und der Forstakademie. Die Königl. Kunstakademie wurde absichtlich außer acht gelassen.

Die Art der Beantwortung ist aus folgender Zusammenstellung leicht ersichtlich:

		Zahl der Antworten	Beantwortung der 1. Frage			Beantwortung der 2. Frage		
			Ja	Bedingt	Nein	Ja	Bedingt	Nein
Universität	Theologische Fakultät	8	8	—	—	5	2	1
	Juristische Fakultät	5	5	—	—	4	1	—
	Medizinische Fakultät	24	23	1	—	18	4	2
	Philosophische Fakultät	54	51	2	1	29	12	12
Technische Hochschule		28	28	—	—	24	3	1
Tierärztliche Hochschule		9	9	—	—	8	—	1
Berg-Akademie		5	5	—	—	4	—	1
Forst-Akademie		4	4	—	—	4	—	—
	Summa	137	133	3	1	96	22	18

Die medizinische Fakultät in Leipzig hat sich in ihrer Sitzung am 20. Oktober einstimmig für eine bejahende Beantwortung ausgesprochen: 1. Insbesondere für Mediziner ist die Fähigkeit, zu beobachten und das Beobachtete wiederzugeben und im Bilde festhalten zu können, eine unentbehrliche Voraussetzung. Nichts fördert so sehr die Beobachtungsfähigkeit als das Zeichnen nach Modellen und nach der Natur. Die Förderung der manuellen Geschicklichkeit ist noch ein weiterer, nicht zu unterschätzender Gewinn. 2. Ja.

Aus der großen Zahl zustimmender Antworten mögen folgende drei hier Platz finden:

Beer, Ludwig, Professor Dr. jur.:

1. Ja, denn es lehrt die Jugend bewußt sehen, sich inne zu werden der Form, der Gesetze der Form, und gibt damit die feste Unterlage für Schönheitsempfinden, das gesunde Schutzmittel gegen dekadente Schönheitsduselei.

2. Ja, denn wenn das Zeichnen richtig betrieben und geleitet wird, ist es eine Erholung und Anregung für den Geist, gewährt auf geistigem Gebiete dieselbe Hilfe, welche die von Lehrern geleiteten gymnastischen Spiele der körperlichen Entwicklung bieten.

Braun, Professor Dr., Medizinalrat:

1. Ich wüßte nicht, was ich mehr bedauere, als daß ich in meiner Jugend nicht systematischen Zeichenunterricht gehabt habe. Ich halte es für fast ebenso nötig, daß ein gebildeter Mensch einen einfachen Gegenstand richtig zeichnen kann, wie daß er schreiben gelernt hat. Der Zeichenunterricht ist in den höheren Schulen nötiger als vieles andere, was dort gelehrt wird.

2. Ich bin zu wenig Fachmann, um das beurteilen zu können. Jedenfalls darf aber der Zeichenunterricht nicht etwa auf die unteren Klassen der höheren Schulen beschränkt bleiben.

Marshall, W., Professor Dr. — Zoologie:

1. Bei einem Kulturvolke unter allen Verhältnissen.

2. Soweit ich die Sache beurteilen kann, unbedingt!

Diesen zustimmenden Gutachten gegenüber wirkt die tatsächliche Wertung des Zeichenunterrichts an den höheren allgemein bildenden Schulen des Königreichs Sachsen sehr befremdlich:

1. Von allen Realschulen (Deutschlands, Österreichs, Ungarns, Rußlands, Bulgariens und Serbiens) ist die sächsische die einzige, die in der obersten Klasse nur 1 Stunde obligatorischen Zeichenunterricht aufweist.

Das einstündige obligatorische Linearzeichnen der Prima wird in Preußen und anderen Staaten durch zweistündigen fakultativen Unterricht in den drei oberen Klassen ersetzt.

2. Unsere höhere Töchterschule nimmt eine Sonderstellung insofern ein, als in der untersten Klasse nur 1 Stunde Zeichenunterricht erteilt wird.

3. Die Realgymnasien Sachsens sind die einzigen, deren Oberklassen keinen obligatorischen Zeichenunterricht genießen, und die einzigen, die dafür in OII und OI lineares Zeichnen (darstellende Geometrie) obligatorisch treiben.

4. Die Gymnasien gehören mit ihren vier obligatorischen Zeichenstunden zu den tiefstehendsten Schulen.

5. Realgymnasium und Gymnasium beginnen den Zeichenunterricht erst auf der zweiten Stufe (in Quinta).

6. Für die gegenwärtigen Verhältnisse Sachsens ist der Fall bezeichnend, daß unsere drei Schularten (Realschule, Realgymnasium und Gymnasium) mit 24 Klassenstufen zusammengenommen nur 1 Stunde Zeichenunterricht mehr ergeben (Sa. 25 Std.), als die siebenklassige Oberrealschule Österreichs allein (Sa. 24 Std.).

Unter den höheren Schulen Sachsens (schreibt K. Elßner) bilden die Lehrer-Seminare, die man allerdings als Fachschulen ansehen kann, eine Ausnahme. An ihnen ist der Zeichenunterricht bis in die 1. Klasse obligatorisch. Kann man in dieser Einrichtung eine Anerkennung der Notwendigkeit zeichnerischer Betätigung für die zukünftigen Lehrer erblicken,

so muß es um so mehr auffallen, daß auch die zeichnerische Befähigung weder bei der Aufnahme noch bei der Versetzung berücksichtigt wird. Nicht selten kommt es vor, daß zeichnerisch Unfähige, also für den Lehrerberuf untaugliche Leute, die Seminarklassen ungehindert durchlaufen und in das Lehramt eintreten können. Auch für die Feststellung der Abgangszensur hat die Ziffer für Zeichnen fast gar keine Bedeutung. Immer noch wird es gewertet, wie das für die geistige Entwicklung bedeutungslose Schönschreiben und wie das Turnen. Man zieht aus allen drei Zensuren das arithmetische Mittel, das in schwankenden Fällen die Hauptzensur verbessern, nicht aber verschlechtern kann. In jeder Volksschule wird Zeichenunterricht erteilt. Es ist nur recht und billig, wenn die Zeichenlehrer genannter Anstalten seit Jahren eine Berücksichtigung der Zeichenzensur bei Aufnahme, Versetzung und Abgang erstreben, wie sie die Zensur in anderen Fächern mit gleicher Bedeutung und Stundenzahl zugebilligt wird.

Für die tatsächlich geringe Wertung des Zeichenunterrichts im Königreich Sachsen spricht auch die Tatsache, daß in den Dresdener und Leipziger mittleren Volksschulen die Mädchen nur in drei obersten Klassen wöchentlich 2 Stunden Zeichnen haben. Und doch erachtet der amtliche Lehrplan selbst für einfache Dorfschulen und „ungünstige Verhältnisse" das 5. Schuljahr als den geeigneten, aber auch letzten Zeitpunkt des Beginnes und bezeichnet jede „Einschränkung des Zeichenunterrichtes als eine bedauerliche Maßnahme", die nur „in besonderen Notfällen" „allenfalls" zu rechtfertigen sei.

Hoffentlich tragen die das Zeichnen so hochschätzenden Gutachten der Hochschulprofessoren dazu bei, dem Zeichenunterrichte nicht nur theoretisch sondern auch tatsächlich recht bald zu seinem Rechte zu verhelfen!

B. Literatur.

I. Freies Zeichnen.

Lehrbücher, Leitfäden und Reformschriften.

1. **Ant. Anděl**, Schulrat, Der moderne Zeichenunterricht an Volks- und Bürgerschulen. IV. Teil. 17 S. Text und 26 Tafeln in Farbendruck. In Mappe. Wien, R. v. Waldheim. 6,80 M.

Dieser 4. Teil des Führers auf dem Wege der künstlerischen Erziehung der Jugend behandelt das Zeichnen und Malen der landschaftlichen Natur. Der Text bietet ausführliche wertvolle theoretische und praktische Unterweisungen, deren Befolgung das Gelingen der Malerei nach der Natur garantiert. Auf 24 Bildtafeln werden zeichnerische Beispiele geeigneter landschaftlicher Motive in verschiedenartiger Behandlung in geradezu musterhafter methodisch geordneter Weise vorgeführt. Auswahl und Darbietung lassen den tüchtigen Künstler erkennen. Die schönen Muster werden dazu beitragen, daß unsere Schüler die Schönheit der heimatlichen Landschaft sehen lernen und sie malerisch wiederzugeben sich bestreben. Zugegeben sind eine Farbentafel und eine Tafel künstlerischer Schriften und Monogramme. Der Preis ist in Anbetracht der vielen farbigen Landschaften und der vorzüglichen Ausstattung ein sehr billiger.

2. **G. Conz,** Zeichenschule. 7 Lieferungen mit vielen zeichnerischen Abbildungen im Text und 48 Tafeln. Ravensburg, O. Maier. 7 M.

Das Zeichnen nach der Natur zu erlernen bietet Conz' Zeichenschule einen sicheren Weg. Sie ist der Reichhaltigkeit und der Vorzüglichkeit der Darstellung halber für den Selbstunterricht ganz besonders geeignet.

3. **H. Grothmann,** Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen mit besonderer Berücksichtigung der preußischen Lehrplanbestimmungen. 158 S. Text mit 131 Abbildungen und 17 zeichnerischen Beilagen in Ton- und Farbendruck. Berlin, Ferd. Ashelm. Geb. 6 M.

Das Buch gibt die Bestimmungen des preußischen Lehrplanes für die allgemein bildenden Schulen, also von der untersten Klasse der Volksschule bis zu den Oberklassen der höheren Schulen wieder und behandelt dieses große Gebiet nach einheitlichen Gesichtspunkten im Sinne der Reformer. Es verfolgt die Tendenz, den Zeichenunterricht dem technischen und kunstgewerblichen Einflusse zu entziehen und ihn ganz der die allgemeine Geistesbildung fördernden, allein berechtigten pädagogisch künstlerischen Gestaltung entgegenzuführen.

Zu diesem Zwecke wird der zu behandelnde Stoff sehr übersichtlich gegliedert und nach allen Richtungen hin ausführlich besprochen. Zweckmäßige Unterrichtsbeispiele und zahlreiche zeichnerische Beispiele im Text, sowie farbige Beilagen fördern das Verständnis der Unterweisung. Gewiß, es ist viel des Interessanten und Beachtenswerten in dem Buche enthalten. Voll stimme ich dem seinem Sinne nach auch von mir geforderten und zeitweilig praktisch ausgeübten Satze zu: „Die Schüler müssen wissen, daß sie in einer gemessenen Frist mit ihren Arbeiten fertig sein müssen. Der Lehrer arbeite mit der Uhr in der Hand." Ob aber diese Art zeichnen zu lehren die allein richtige und es nicht auch berechtigt ist, Zeichnungen bis ins Letzte auf das Genaueste auszuführen, scheint mir doch sehr zweifelhaft. Jedenfalls ist es empfehlenswert, beide Arten des Zeichnens zu pflegen. Beachtenswert ist es auch, daß Grothmann zugibt, daß man beim Unterricht in der Schattengebung auf typische Erscheinungen zurückgehen muß. Daß aber der Erfolg beim Zeichnen und Malen nach Körpern viel sicherer ist, wenn die Schüler vorher einige farblose Modelle lediglich in Rücksicht auf ihre Beleuchtung genau nachgebildet haben, als wenn sie bloß so nebenbei auf die typische Grundform des darzustellenden Naturgegenstandes und ihre Beleuchtungserscheinungen aufmerksam gemacht werden, hat mich langjährige Praxis gelehrt. Das Lehrbuch ist im übrigen jedem, der nach den neuen preußischen Lehrplänen an allgemein bildenden Schulen Zeichenunterricht zu erteilen hat, ein zuverlässiger, empfehlenswerter Führer.

4. **Josef Gruber** und **Otto Stadler,** Erprobter Lehrgang für das moderne Zeichnen. 30 Tafeln in Vierfarbendruck nebst 34 S. erläuterndem Text. Linz, Verlag. Lehrerhausverein für Oberösterreich. 15,50 M.

Dieser erprobte Lehrgang bietet, außer einem instruktiven Texte mit vielen praktischen Winken für die Erteilung des modernen Zeichenunterrichts, eine große Zahl zeichnerischer Muster für die Art der Herstellung der Schülerzeichnungen. Wir begegnen da den verschiedensten Techniken zeichnerischer Darstellung, von dem Gekritzel des gedächtniszeichnenden Anfängers bis zur ausgeführten Aquarelle (Stilleben und Landschaft). Den Schluß bilden moderne Ornamente für angewandte praktische Beispiele kunstgewerblichen Schaffens. Jedenfalls ist dieser Lehrgang als Quelle reicher Anregung für den Zeichenunterricht bestens zu empfehlen.

5. **Franz Hilschmann**, Das Zeichnen in Klasse I—V der Volksschule. Entwurf für die Teilnehmer der Zeichenkurse. 15 S. Text und 7 Tafeln Illustrationen. Ludwigshafen, Fr. Baumgartner. 75 Pf.

— — Das Körperzeichnen in der Volksschule und seine methodische Behandlung. 78 S. mit 100 Textfiguren und 12 Tafeln. Ebendas. 2 M.

Das erstgenannte Büchlein ordnet den Stoff für den Zeichenunterricht der 1. bis 5. Klasse nach den für den Anschauungsunterricht geltenden Gesichtspunkten, gibt methodische Winke, zwei ausführliche Unterrichtsskizzen und das Nötigste aus der Farbenlehre.

Das zweite, umfangreichere Heft bietet eine recht brauchbare Anleitung zum Körperzeichnen, die sich mit Recht nicht auf das gefühlsmäßige, sondern auf das denkende Sehen stützt. Deshalb bevorzugt der Verfasser das große Massenmodell, geht vom Würfel aus und läßt das Gesetzmäßige der perspektivischen Erscheinungen durch Visieren am Gegenstande selbst finden und nachweisen. In einigen zeichnerischen Beispielen machen sich leider recht auffällige perspektivische Fehler bemerkbar (Bank S. 44, Kreisformen S. 48 und 49). Sonst für Volksschulen recht empfehlenswert.

6. **K. Kimmich**, Zeichenschule. Mit 18 Tafeln in Ton-, Farben- und Golddruck und 200 Voll- und Textbildern. 5. verm. und verb. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Wer eine zuverlässige gedrängte Darstellung des gesamten Zeichengebietes sucht, die durch reiche, vortreffliche Illustrationen und farbige Tafeln ausgestattet ist, dem sei dieses beispiellos billige Büchlein empfohlen.

7. **H. Lukas**, k. k. Schulrat und **H. Ullmann**, Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen. III. Teil. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 3 M.

Die Verfasser haben ihren beiden, schon im vorigen Jahresbericht lobend besprochenen einen 3. Teil folgen lassen, in welchem neben den einfacheren, noch für Bürgerschulen der 3. Klasse passenden Arbeiten auch solche aufgenommen sind, welche sich in den Lehrplan einer Mittelschule einreihen lassen. Das wird jedem Zeichenlehrer lieb sein, der die Gipfelpunkte des an allgemein bildenden Schulen Erreichbaren kennen lernen möchte. Die 34 gut ausgewählten musterhaften Tafeln in Schwarz-, Ton- und Buntdruck, denen kurze Erläuterungen beigegeben sind, enthalten vielfache Anregungen für die weitere Ausgestaltung des Zeichenunterrichts. Im Linearzeichnen ist das Projizieren einfacher Gegenstände hinzugekommen. Bestens empfohlen.

8. **Chr. Schwartz**, Ausführlicher Lehrplan für den Zeichenunterricht an Volksschulen. 24 S. Hamburg, Boysen & Maasch. 60 Pf.

Eine reichhaltige, übersichtliche Stoffsammlung für die moderne Behandlung des Zeichenunterrichts auf den einzelnen Stufen zeichnerischer Entwicklung.

9. **G. Stiehler**, Seminar-Oberlehrer, Neuland. Kraftbildendes Zeichnen. 128 S. Text und 136 Figuren auf 24 Tafeln. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 3,50 M.

Mit Spannung nimmt man das Buch zur Hand, das auf seinem Umschlag eine grell gelb bemalte, schwarz umgrenzte, unregelmäßige Fläche zeigt — das Neuland? Späterhin findet der Leser, daß es das Bild einer Zitrone sein soll, welches er so falsch taxierte. —

Enttäuscht legt er das Buch aus der Hand: denn „Neuland" stellt keine organische Verbindung her zwischen dem malenden Zeichnen der

ersten Schuljahre und dem exakten Zeichnen, sondern es läßt den Zeichenunterricht wie bisher im 5. Schuljahre einsetzen. Nur hat sich der Verfasser den Stoff für die vier letzten Schuljahre von den Modernen geholt und ihn für das 1. Zeichenjahr ausführlicher, für die drei folgenden Zeichenjahre nur andeutungsweise zusammengestellt. Neuer Most in alte Schläuche!

Der Verfasser ist offenbar ein tüchtiger Praktikus; seine gespreizte Ausdrucksweise will mir aber nicht gefallen. Man höre: Der Stoff des 1. Zeichenjahres handelt im Vorkursus: „A. Vom vorgestellten Sein zum vorgestellten Schein, vom unklaren Wissen zur klaren Vorstellung der Formerscheinung", im Hauptkursus: „B. Vom vorgestellten Schein zum Schein".

Es liegt klar auf der Hand, daß ein Zeichenunterricht, der sich auf nur vier Jahre mit wöchentlich zwei Stunden erstreckt und der dabei Gedächtnis- und Naturzeichnen, Zeichnen mit Kohle, Buntstift, Bleistift, Farbe, Pinselmalerei, Illustrationsübungen und psaligraphische (!) Ornamente pflegt, der Gründlichkeit des Erfassens und der Genauigkeit der Ausführung naturgemäß entraten muß.

Warum muß denn bei den 10—11jährigen Jungen im Zeichnen durchaus mit der absoluten Freiheit begonnen werden, um nach und nach zur Gebundenheit und durch diese wieder zur Freiheit zu gelangen? Die Freiheit hat der Schüler doch schon in den vier ersten Schuljahren hinreichend genossen, so daß seine erste Aufgabe im Zeichenunterricht nicht lauten durfte: „Zeichnet, was ihr wollt!"

Zehnjährigen Kindern ist die Aufgabe: „Zeichnet auf euern Zeichenbogen zwei beliebig gestellte Punkte und verbindet sie durch eine Gerade!" durchaus angemessen, pädagogisch begründet und richtig.

Wäre es nicht besser, sofort mit dieser Gebundenheit zu beginnen und die Schüler dadurch um so eher zur Freiheit zu führen?

Dies entspräche zudem den eignen Grundsätzen des Verfassers. Sagt er doch selbst (S. 51): „Auch dann, wenn der Schüler nicht unmittelbares Interesse den Übungen des planmäßigen Zeichenganges entgegenbringt, darf man notwendige Übungen im Hinblick auf eine Steigerung des Beobachtungsvermögens und der Urteilskraft nicht ausschalten. Im erziehenden Unterricht sprechen bei Aufstellung des Ganges auch solche Faktoren mit, die mitunter dem kindlichen Interesse zuwiderlaufen, die aber von der höheren Einsicht des Erziehers beredtes Zeugnis ablegen. Dieser Gedanke wird für alle diejenigen Zeichenreformer etwas Ketzerisches an sich haben, welche bei Aufstellung ihres Stoffplanes nur ‚zum Kindlein hinabsteigen'."

Dieser Satz spricht doch geradezu für die „alte" Methode. Sie stellte nahe Ziele, die von jedem Schüler mit Sicherheit erreicht werden konnten und, guten Unterricht vorausgesetzt, mit Leichtigkeit erreicht wurden. Selbst „regelmäßige geometrische Rundformen: Ellipse, Spirale, Schneckenlinie türmen" durchaus nicht „fast unüberwindliche Schwierigkeiten für die schwache Hand auf", wenn sie richtig behandelt werden. Das vom Verfasser empfohlene Ausführen dieser Formen mit dem Zirkel ist nicht befriedigend möglich. Sie gehören aber zum nötigen Requisit des Zeichners, sie sind ihm Buchstaben, die er beherrschen muß, will er zeichnerische Wörter und Sätze bilden. Ist die Ausführung genannter Formen mit dem Zirkel schon in rein geometrischer Gestalt unmöglich, so läßt uns dieser erst recht im Stiche, wenn betreffende Formen verkürzt richtig gezeichnet werden müssen. Wohlgemerkt, richtig!

Auf Richtigkeit kommt es jedoch dem Verfasser offenbar nicht so sehr an, denn er schreibt (S. 32): „Also nicht die Schwierigkeit der Darstellung, sondern auch die ‚rasche' ungehinderte Erfassung der Dinge geben den Ausschlag für die Stoffanordnung! Drehrunde, unregelmäßige Dinge vor die Front!" Also das Schwerste für den Anfänger — ganz modern: Das Kind ist im Anfang (Stufe der Freiheit) ein Künstler, kann alles und kommt nach und nach (Stufe der Gebundenheit) zum Bewußtsein, daß es nichts kann. Ob es dann noch zur beabsichtigten Freiheit (3. Stufe) gelangt, darf bezweifelt werden.

Somit stellt sich das „Neuland" dem gereiften Zeichenlehrer als eine Zurechtlegung des Stoffes des modernen Zeichenunterrichts für des Verfassers eigene Verhältnisse dar, und es sei anerkannt, daß manche richtige und beachtenswerte Gedanken darin zum Ausdruck kommen. Als „Mentor" möchte ich es aber jungen werdenden Lehrern nicht empfehlen. Schon aus dem Grunde nicht, weil es der Verfasser sich nicht hat versagen können, Fehler in den Werken anerkannter, um die Förderung des Zeichenunterrichts überaus verdienter Zeitgenossen aufzusuchen und unter Namensnennung in Wort und Bild vorzuführen.

10. **P. Wagner**, Praxis der neuen Zeichenmethode für die Volksschule.
I. Teil. Unterstufe: Der Erfolg im Gedächtniszeichnen. 3. verb. Aufl. 112 S. 1,20 M.
III. Teil. Oberstufe: 1. Freihandzeichnen aus dem Gedächtnis. 44 Lebensformen. 2. Farbentreffübungen. 6 Malübungen. 3. Freihandzeichnen nach der Natur. 70 Studien, Stilleben und Skizzen. 4. Linearzeichnen. 60 Zeichnungen. 35 S. Text. Breslau, Priebatsch's Buchh. 2,75 M.

Aus diesen beiden Büchern erkennt man den tüchtigen Zeichen-Pädagogen, der nicht die andernorts so sehr beliebten „unbeeinflußten Zeichnungen", sondern eine tüchtige Vorbereitung und eine gute Auswahl der Motive als Grundbedingungen des Unterrichtserfolges erkannt hat. Der Text gibt viele praktische Winke und die Zeichnungen viele Musterbeispiele in der den Schülerzeichnungen entsprechenden schwarzen oder farbigen Darstellung. Bestens empfohlen.

11. **Karl Walter**, Pinselzeichnen. 1. und 2. Heft. 24 Tafeln. 30×23 cm mit Textheft. Ravensburg, O. Maier. Je 1,50 M.

Die beiden Hefte geben gute Vorbilder, die in diese neue Technik des Zeichnens einführen sollen; weniger durch ängstliches Kopieren als dadurch, daß sie dankbare Motive und die einfachste Art ihrer Darstellung durch den Pinsel zeigen und somit zur selbständigen Arbeit nach der Natur anregen und ermutigen. Auswahl und Darbietung sind zu loben.

II. Gebundenes Zeichnen.

1. **Fr. Anton Schlachter**, Moderne Linienornamente. 34 farbige Tafeln. Leipzig, Seemann & Co. In Mappe. 7,50 M.

Die Sammlung zeigt auf jeder Seite ein Ornament in charakteristisch moderner Auffassung, und darum herum sehr viel leeres Papier. Mit Leichtigkeit hätte die doppelte und dreifache Zahl Ornamente in gleicher Größe auf den Tafeln Platz finden können, ohne die Übersichtlichkeit zu beeinträchtigen. Im übrigen sind die Ornamente als Vorbilder für Fach- und Fortbildungsschulen zu empfehlen.

III. Fachzeichnen.

1. **Andreas Baudouin**, Stadtzimmermeister in Wien, Vorlageblätter für das Fachzeichnen der Zimmerleute. 26 Tafeln und Textheft in Mappe. Wien, K. Graeser & Co. 20 M.

Die Vorlagen bieten je 6 Blatt Holzverbindungen, Dachformen und Dachausmittelungen, Deckenkonstruktionen, Holzwände und Dachstuhlkonstruktionen, sowie 2 Tafeln dekorative Holzarbeiten.

Die Zeichnungen sind im Maßstab von 1:5 bis 1:100 sehr klar ausgeführt, mit Maßangaben versehen, dem Material entsprechend koloriert und mit beigedruckten Erläuterungen versehen. Beim Zeichnen nach Modellen werden diese Tafeln als Muster der technischen Ausführung gute Dienste leisten. Wo aber die Modelle fehlen, werden diese Vorlagen den besten Ersatz dafür bilden, da sie dem Zwecke, den Schüler anzuleiten, eine Werkzeichnung lesen, verstehen und nach ihr arbeiten zu lernen, vollkommen dienen.

2. **H. Quint**, Architekt, Das Fachzeichnen an Fortbildungs- und Gewerbeschulen für Tischler. Heft 1: Einführung 12 Tafeln und Text. 1 M. Heft 2: Der Möbeltischler. Leipzig. G. Schlemminger. 1,25 M.

Diese Hefte sollen dem Schüler förderlich sein, das Aufnehmen, das Skizzieren nach dem Modell zu erlernen, das Wesentliche des Gegenstandes richtig zu erfassen, alle Maße genügend zu beachten und mit den einfachsten Mitteln darzustellen. Als Vorbilder dienen dazu die aus der Fabrik von F. R. Kind-Leipzig zu beziehenden, auf dem Umschlag genau bezeichneten Modelle. Die Hefte, die so eingerichtet sind, daß nötigenfalls die Modelle entbehrt werden können, sind als zweckmäßig Lehrern und Schülern namentlich für den Einzelunterricht zu empfehlen, Heft 2 ganz besonders, da es nur moderne Möbel vorführt.

3. Dekorative Vorbilder. 17. Jahrgang. Heft 7—12. Stuttgart, J. Hoffmann. Je 1 M.

Die dekorativen Vorbilder bieten immer neue eigenartige Muster künstlerischer Darbietungen für die verschiedensten Zweige kunstgewerblichen Schaffens, wohlgeeignet, einen führenden Einfluß auf die Entwicklung unsers Kunstgewerbes auszuüben. Durch ihre vorzügliche farbige Wiedergabe entzücken uns die Kompositionen der Professoren Sturm, Seliger und Kupka, die Landschaften von Hellwag, Heilmann und Waldräff, die trefflichen Blumenstudien von Kossa und Imberg, die vielen Entwürfe für Buchschmuck, Stickerei usw. Auch dieser Jahrgang ist ein schier unerschöpflicher Brunnen, voller Anregungen für jeden, irgendwie sich künstlerisch zu betätigen.

IV. Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. **W. Duffield**, Blumenmalerei. Anleitung für Anfänger. Deutsch von Otto Marburg. 97 S. Text und 5 farbige Tafeln, die das allmähliche Entstehen eines Blumenbildes zeigen. Ravensburg, O. Maier. 1,50 M.

Eine ganz vorzügliche Anleitung zur Blumenmalerei mit Wasserfarben. Wer die aus der Praxis entnommenen Winke und Ratschläge beherzigt, wird bei fleißiger Übung und Schulung des Auges und der Hand nach Vorlagen und nach der Natur sicherlich ganz annehmbare Erfolge erzielen.

2. **K. Grundmann**, Das Kunstgewerbe. 207 S. Text und 68 bunten und schwarzen Tafeln. Leipzig, A. O. Paul. Geb. 1 M.

Das Werkchen bietet in Kürze und in leichtverständlicher Weise die Kenntnisse, die der Laie zum Zurechtfinden und zum Verstehen auf dem Gebiete kunstgewerblicher Erscheinungen bedarf. 16 Abteilungen behandeln alle wesentlichen Gebiete des Kunstgewerbes, und zeichnerische Beigaben vermitteln noch größere Deutlichkeit. Das sehr zu empfehlende Büchlein ist berufen, Verständnis kunstgewerblichen Schaffens in weiteste Kreise zu tragen.

3. **Leonh. Hellmuth**, Prof., Neue Ornamente für die Industrie und das Kunstgewerbe, für Fach- und gewerbl. Fortbildungsschulen. 30 Tafeln in dunkelbraunem Tondruck. Leipzig, Seemann & Co. In Mappe 7,50 M.

Eine sehr reichhaltige Sammlung geschmackvoller moderner Ornamente in einzelnen Motiven, sowie in Zusammenstellungen zu Friesen und Flächenfüllungen verschiedenster Art. Bestens empfohlen.

4. **Karl Schaffer**, Bildhauer, Moderne Entwürfe für verschiedene Gewerbe. 22 Tafeln in Farbendruck. Wien, K. Graeser & Co. In Mappe. 20 M.

Das in jeder Hinsicht vorzüglich ausgestattete Werk enthält 22 Tafeln farbiger Musterblätter, welche Pflanzen und einige Tiermotive zu kunstgewerblichen Zwecken verarbeitet vorführen. Diese Intarsien, Vorsatzpapiere, Tonfliesen, Schablonen- und Tapetenmuster usw. sind trefflich geeignet, nicht nur nachgezeichnet zu werden, sondern vor allem zu zeigen, wie unsere einheimische Flora und Fauna kunstgewerblichen Zwecken mit Geschmack dienstbar gemacht werden kann. Schaffers moderne Entwürfe sind darum allen gewerblichen Schulen warm zu empfehlen.

5. **Alb. Schiller**, Die gebräuchlichsten Vornamen dargestellt in Monogrammen. 8 Tafeln in Gold- und Farbendruck. Ravensburg, O. Maier. 3,50 M.

Namen-Monogramme — eine originelle Idee. Zunächst wirken sie wie Bilderrätsel, die mit Hilfe der dabeistehenden Lösungen leicht erraten werden, ohne Zuhilfenahme des geschickt verwendeten mehrfarbigen Druckes aber doch manchmal einiges Kopfzerbrechen verursachen dürften. Diese Monogramme sind mit großer Geschicklichkeit angeordnet und wirken mit ihrer vorzüglichen Formgebung als vielfach gut zu verwendende, im Ebenmaß stehende Ornamente.

V. Hilfswissenschaften.

1. **Herders** Bilderatlas zur Kunstgeschichte. II. Teil: Neuzeit. 70 Tafeln mit 542 Bildern. Mit kurzer Übersicht über die Kunstgeschichte, ausführlichem Bilderverzeichnis und Register. Freiburg, Herder'sche Verlagsh. 10 M.

Der erste Teil des Bilderatlas zur Kunstgeschichte fand im vorigen Jahrgang des Jahresberichts eingehende Würdigung. Auch im vorliegenden Schlußbande ist die Reichhaltigkeit und Zweckmäßigkeit der Auswahl im allgemeinen anzuerkennen. Die Deutlichkeit der einzelnen Bilder hat allerdings manchmal unter der Fülle der Bilder und der dadurch bedingten Kleinheit bedeutend gelitten, und es wäre für die künstlerische Erziehung besser gewesen, wenn statt der acht Bilder, die jetzt durch-

schnittlich auf einer Seite zusammenstehen, auf jeder Tafel durchschnittlich nur zwei, höchstens vier zur Wiedergabe gelangt wären. Dann wäre es dem Beschauer leichter, ein Bild zu isolieren, es für sich allein zu betrachten und sich ganz in dasselbe zu versenken. Das dürfte bei der jetzigen Kleinheit der Bilder nicht immer gelingen, zumal manchmal alle Details verloren gegangen sind, z. B. auf Tafel 120 Nr. 5.

Die Auswahl der Bilder erfolgte unter der fachmännischen Leitung des Herrn Dr. Joseph Sauer, Universitätsprofessor in Freiburg i. B. nach pädagogischen Grundsätzen. Dem Atlas voraus geht in enger Anlehnung an den Inhalt der Tafeln eine kurze Übersicht über die Kunstgeschichte aus der Feder des Herrn Professor Joseph Prill-Essen. Ein erweitertes Bilderverzeichnis und ein kurzes Personen- und Sachregister erleichtern die Benutzung des Atlas in jeder Weise. Alle Texte sind in deutscher und französischer Sprache gegeben. Herders Bilderatlas ist ein für das Studium der Kunstgeschichte in Schule und Haus, sowie besonders zu Festgeschenken vorzüglich geeignetes Werk.

2. **Alexander Speltz**, Architekt, Der Ornamentenstil. Zeichnerisch dargestellt, in geschichtlicher Reihenfolge mit textlichen Erläuterungen, nach Stilen geordnet. 2. verm. und verb. Aufl. 1. Lieferung. Vollständig in 8 Lieferungen à 2 M. mit 400 Volltafeln. Berlin, B. Heßling G. m. b. H.

Soweit aus vorliegendem Hefte ersehen werden kann, ist dies ein groß angelegtes Werk, reich an Tausenden typischer Beispiele aller Kunstepochen. Die 2. Auflage ist, abgesehen von zahlreichen Verbesserungen, durch Hinzufügung 100 neuer Tafeln und des dazu gehörigen Textes wesentlich vervollkommnet worden.

3. **Wilhelm Steinhausen**, Göttliches und Menschliches. 40 S. mit 18 Reproduktionen von Werken des Meisters. Herausg. von der Freien Lehrvereinigung für Kunstpflege in Mainz. Mainz, Jos. Scholz. 1 M.

Es ist eine köstliche Gabe, die uns die Mainzer freie Lehrervereinigung für Kunstpflege in diesem Hefte bietet, wohlgeeignet, Steinhausens Kunst volkstümlicher werden zu lassen. Gerhard Krügel hat der Sammlung ein Geleitwort beigegeben, in dem uns das Werden und Schaffen des Künstlers, sein Wesen und Wollen in Kürze nahegebracht und uns das Verstehen, Mitempfinden und Genießen seiner Schöpfungen erleichtert wird. Diese Sammlung verdient die größte Verbreitung.

4. **Ludwig Volkmann**, Kunstgenuß auf Reisen. 83 S. Leipzig, R. Voigtländer. 2,50 M.

Binsenwahrheiten für den, der es versteht, auf seinen Reisen künstlerisch zu genießen — leider verstehen's nicht allzuviele —, aber recht praktische Ratschläge für den, der es entweder überhaupt erst erlernen muß oder der sich nach einer oder der andern Seite hin mehr darin zu vervollkommnen gedenkt. In dieser Hinsicht dürfte das geschickt geschriebene, mit historischen Rückblicken und amüsanten Anekdoten gewürzte, die Vorbereitung, die Reise und die Reiseliteratur behandelnde Buch als recht zeitgemäß befunden werden. Jedenfalls wird man aus dem Werkchen unzweifelhaft ersehen, „daß es doch eine große, ernste und schöne Sache ist um diesen Kunstgenuß auf Reisen, und auch nichts so ganz Leichtes und Einfaches, das uns nur so im Schlafe kommt".

VI. Lehr- und Lernmittel.

1. **Franz Engleder**, Zeichenskizzen zum naturkundlichen Unterricht nach biologischen Grundsätzen. Heft. II: 15 Tafeln. Pflanzenskizzen mit Text. 90 Pf. Heft III: 23 Tafeln. Tierskizzen mit Text. München, M. Kellerer i. Kommiss. 1,40 M.

Heft II der im vorigen Jahrgang ausführlich besprochenen Skizzen behandeln Schneeglöckchen, Apfelbaum, Erbse, Bohne, Taubnessel, Löwenzahn, Hopfen, Kiefer, Wurmfarn, Schachtelhalm, Haarmoos, die Wurzel, die Sproßachse (Stamm) und die wichtigsten Veredlungsarten.

Heft III bietet dem Lehrer ein vorzügliches Hilfsmittel, den Unterricht in der Tierkunde durch gelegentliche sachgemäße Wandtafelzeichnungen zu beleben und interessant zu gestalten. Das Heft behandelt alle Tiergattungen zeichnerisch und gibt die dazu nötigen Texterläuterungen.

2. **Karl Walter**, Kinderzeichnen. Vorlagen für Schule und Haus. 24 Tafeln. Ravensburg, O. Maier. 2 M.

Die 24 Tafeln enthalten reichen Stoff für das Gedächtniszeichnen und zur Unterstützung des Anschauungsunterrichts. Die Auswahl ist gut, die Darstellung der Bildungsstufe des Anfängers angemessen und zu eignem Beobachten der Natur anregend.

3 a. Neue Lehrmittel für den Zeichenunterricht. Nach fachmännischen Angaben zusammengestellt. 2. Aufl. 96 S. reich illustriert. Monatsbericht Jänner 1907.

3 b. Das Skioptikon, Apparate und Bilder. 150 S. Text mit vielen Abbildungen. Rundschreiben 1906, Nr. 12. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Das in 2. Auflage erschienene Verzeichnis neuer Lehrmittel für den Zeichenunterricht ist seines reichen Inhalts halber sehr zu empfehlen.

Das Rundschreiben Nr. 12 bringt Beschreibungen und Abbildungen nach eigener Konstruktion der Verlagsfirma gebauter Skioptikons, die für jede Lichtart verwendbar sind, sich durch große Leistungsfähigkeit auszeichnen, sich leicht handhaben lassen und außerordentlich billig sind. Die Apparate eignen sich nicht nur zur Vorführung von Glasbildern, deren die Firma 6000 Stück aus allen Wissensgebieten vorrätig hält, sondern auch zur Projizierung von physikalischen und chemischen Versuchen. Die vorhandenen Lichtbilder sind im reichillustrierten Verzeichnis übersichtlich einzeln aufgeführt.

4. Farbkästen Nr. 66 U/12 und Nr. 66 U/7 für Lehrzwecke von der Künstlerfarbenfabrik Günther Wagner, Hannover und Wien.

Diese verbesserten Studienkästen empfehlen sich für Schulzwecke ganz besonders folgender Vorzüge halber: Die Farbenzusammenstellung erfolgte nach Angabe der Königl. Kunstschule in Berlin. Die Farben haben Knopfform, sind in tiefen Höhlungen so angeordnet, daß sie bei Gebrauch genügend weit voneinander entfernt sind, um ein Zusammenfließen benachbarter Farben zu verhindern. Die Namensbezeichnungen sind den Farben beigedruckt. 1 Tube Deckweiß ist als 13. resp. 8. Farbe beigegeben. Die Qualität der Farben ist für Schulzwecke völlig ausreichend. Die Farben sind leuchtend, lassen sich in reinen Flächentönen auftragen und vertragen sich gut, wenn sie gemischt werden. Die gutlackierten Blechkästen lassen Raum für den größten Verwaschpinsel. Der Deckel hat 4 stark vertiefte Abteilungen. Er kann gut als Palette dienen, da der Kasten mit Daumenring versehen ist. Der Hauptvorzug ist der billige

Preis: Kasten 66 U/12 kostet mit doppeltem Verwaschpinsel 1,50 M. und 66 U/7 1 M.

5. **Oskar Schen**, Reform-Zeichentisch von der Schulbankfabrik Carl Elsässers Nachfolger, Balde & Comp. in Schönau bei Heidelberg.

Unter der großen Zahl oft mit sehr viel Reklame empfohlenen Zeichentischen für den modernen Zeichenunterricht ist mir dieser als der vorteilhafteste bekannt geworden. Er zeichnet sich durch einfache, solide Konstruktion und große Billigkeit aus. Die Tische werden als Ein- bis Viersitzer geliefert (Tischplattengröße 80×80 cm bis 320×80 cm), können aber allen gegebenen Raumverhältnissen angepaßt werden. Verwendung erstklassiger Materialien und kräftiger Holzstärken sichern dem Tische eine seltene Standhaftigkeit und Dauerhaftigkeit bei geschmackvoller Formgebung und Farbenbehandlung. Der vordere Teil der horizontalen Tischplatte ist beweglich und kann mit Hilfe zweier kräftiger Zahnpendel in den verschiedensten Neigungen selbsttätig eingestellt werden. Die stets wackeligen Blockständer werden somit überflüssig. Ein Bücherbrett zum Ablegen der Hefte und ein Drehbrett zum Halten und Weglegen der Zeichen- und Malgeräte sind unter der Tischplatte angebracht. Ein in jeder Stellung äußerst stabiler Modellständer ermöglicht bequemes sicheres Aufstellen und Aufhängen der verschiedensten Modelle in gewünschter Entfernung, beliebiger Höhe und günstiger Beleuchtung, da der Modellständer in jeder Höhe eingestellt und der Modelltisch samt Hintergrundplatte horizontal selbsttätig gedreht werden kann. Spezialofferten mit Preisangaben versenden die Hersteller der Zeichentische.

VIII. Stenographie.

Von

Ernst Richard Freytag,

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Die deutsche stenographische Bewegung steht gegenwärtig, zur Zeit der Abfassung dieses Berichtes, im Zeichen des Strebens nach einer deutschen Einheitsstenographie. Die Regelung dieser Frage nach einem Einheitssystem unter Mitwirkung der Regierungen wurde erstmalig angeregt durch den Zentrumsabgeordneten für Krefeld-Reuß-Grevenbroich, Landrichter Marx-Elberfeld, in der Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1906. Derselbe gab am Schluß seiner Rede den Rat: „Man möge eine staatliche Konferenz einberufen, wozu man die Vertreter der anderen Bundesstaaten, auch von Österreich und der Schweiz, einladet, um die Frage der Stenographie zu besprechen. Ich glaube, die Regierungen dieser sämtlichen Staaten würden durchaus geneigt sein, zu einer solchen Konferenz Abgesandte zu schicken, wenn die Einladung von Preußen ausginge. Es könnte da die Einheitlichkeit des Systems vereinbart werden, die meines Erachtens für die Zukunft notwendig und auch das einzig Richtige ist, und die uns bitter nottut, um der Zerrissenheit auf stenographischem Gebiet ein Ende zu machen." Dieser Vorschlag fiel auf guten Boden. Nach dem 4. und 5. Juni 1906, den Tagen der zu Berlin beratschlagenden Werbeversammlung der Gabelsbergerschen Schule, konnte man zunächst in der Fach-, dann aber auch in der Tagespresse folgende einstimmig angenommene Entschließung lesen:

„Die Stenographie ist in unserer Zeit für Handel und Verkehr unentbehrlich. Ihre allseitige Verwertung wird gehindert durch die bedauernswerte Vielheit der Systeme. Alle bisher eingeschlagenen Wege zur Schaffung eines deutschen Einheitssystems haben sich als ungangbar erwiesen. Deshalb hält die Werbeversammlung es für dringend erwünscht, daß nach dem Vorbild der Orthographie-Konferenz vom Jahre 1901 durch eine aus Vertretern der einzelnen Regierungen des deutschen Sprachgebiets zusammengesetzte Konferenz die baldige Schaffung einer deutschen Einheitsstenographie herbeigeführt werde."

Nun war einmal die Frage ins Rollen gebracht. Die Geschichte dieser stenographischen Bewegung glich seitdem einem Guckkasten, der immer neue Bilder zeigt.

Auf dem III. Stenographentage der Schule Stolze-Schrey faßten die Verbandskörperschaften die einstimmig angenommene Entschließung:

„Der III. Stenographentag der Schule Stolze spricht seine Genugtuung darüber aus, daß nunmehr auch die Gabelsbergersche Kurzschriftgemeinschaft dem Gedanken

geneigt zu sein scheint, durch friedliche Verständigung zu einer Vereinheitlichung der deutschen Kurzschrift zu gelangen. Die Schule Stolze-Schrey hat von jeher ihre Bereitwilligkeit zu einer solchen Verständigung bekundet. Angesichts der gegenwärtigen Sachlage ermächtigt sie ihren Vorstand, mit der Leitung des Gabelsbergerschen Bundes über einen geeigneten Weg zur Lösung der Systemfrage in Verhandlung zu treten."

Am 2. Oktober 1906 fand in Berlin eine Versammlung von Vertretern der beiden Hauptschulen statt. Von Gabelsbergerischer Seite nahmen 7, von der Schule Stolze-Schrey 5 Vertreter Anteil. Das Endergebnis dieser Versammlung ward die einstimmig angenommene Resolution:

„Die Versammlung bezeichnet die baldige Schaffung einer deutschen Einheitsstenographie unter Mitwirkung der Regierungen als wünschenswert und fordert die übrigen stenographischen Schulen auf, sich den nach dieser Richtung zu unternehmenden Schritten anzuschließen. Als erster Schritt zur Erreichung dieses Zieles wird erstrebt die Gewinnung der Regierungen für den Zusammentritt eines Ausschusses aus Vertretern der stenographischen Schulen und unparteiischen Vertrauensmännern zur Schaffung einer geeigneten Unterlage."

In den letzten Novembertagen, am Totensonntag des Jahres 1906, überraschte das Wolffsche Bureau die Welt mit der Nachricht:

„Am 24. und 25. November berieten in Eisenach im ‚Waldhause' Vertreter der deutschen Stenographieschulen über die Frage der Einheitsstenographie. Vertreten waren die Schulen Gabelsberger, Stolze-Schrey, Stolze, Nationalstenographie, Stenotachygraphie, Arends und Roller. Die Schulen Brauns und Faulmann hatten schriftlich ihr Einverständnis kund gegeben. Einstimmig wurde eine Einheitlichkeit auf stenographischem Gebiete für erstrebenswert bezeichnet und beschlossen, den einzelnen Schulen die Einsetzung eines Ausschusses vorzuschlagen, der in Verbindung mit den Regierungen die Grundlagen für eine Einheitsstenographie zu schaffen hat. Über die Zusammensetzung dieses Ausschusses, der aus 23 Personen bestehen soll, wurde ebenfalls volles Einverständnis erzielt und sodann ein Arbeitsausschuß aus je einem Vertreter der sieben Schulen gewählt, der die Aufgabe hat, auch die Regierungen für den Plan zu gewinnen, auf diesem Wege der stenographischen Zersplitterung in Deutschland ein Ende zu machen."

Diese Nachricht wurde mit besonderer Genugtuung in der Fachpresse sehr eingehend breitgetreten. Die denkwürdige Verhandlung wurde als ein Markstein in der Geschichte der deutschen Stenographie und als das letzte Aufflackern der Flammen des Systemkampfes bezeichnet.

Mit den Auseinandersetzungen und den Erörterungen über die Frage einer „Einheitsstenographie" füllten sich die Spalten sämtlicher stenographischen Zeitungen. In den Blättern hielt und hält man die Schaffung eines Einheitssystems, das allen berechtigten Ansprüchen, die man heute an ein für den Unterricht in den Schulen und den praktischen Gebrauch bestimmtes System stellen kann, zu genügen vermag, für durchaus nicht ausgeschlossen. „Ein ruhiges und stetes Fortarbeiten auf den von Gabelsberger und seinen Nachfolgern gelegten Grundlagen eröffnet dafür die besten Aussichten." Man empfahl als den geeignetsten Weg dazu, der Konferenz eine von den tüchtigsten Kennern und Praktikern der beiden großen Systeme ausgearbeitete Vorlage in Art einer Systemurkunde vorzulegen. Diese müsse in der Konferenz einer gründlichen Betrachtung unterzogen werden, und die Regierungen hätten sich zu verpflichten, das Resultat dieser Beratung en bloc anzunehmen oder zu verwerfen. In dem neuen System werde man die beiderseitigen Vorzüge zu vereinigen haben, daneben bleiben die bemerkenswertesten Leistungen der übrigen Systemerfinder nicht unberücksichtigt und wird diesen ein Einfluß zugebilligt. In den Aufsätzen

der Zeitungen mit Gabelsbergerscher Stenographie war aber bei aller Anerkennung des Nutzens, den die „Einheitsstenographie, dieses hohe erstrebenswerte nationale und wirtschaftliche Gut, zu leisten imstande sei, zwischen den Zeilen zu lesen, daß an ein Preisgeben der Erfindung Gabelsbergers, an ein Aufgehen, an ein Verschmelzen seines Systems in ein anderes modernes eine Maßnahme, die gleichbedeutend der Schaffung eines neuen Systems wäre, nie und nimmer gedacht werden könne. Andere wieder rieten beim Hinblick auf das hohe Ziel einer Einheitsstenographie Zugeständnisse zu machen und verzeichneten bei ihrer Aufstellung der Gabelsbergerschen und Stolzeschen Grundsätze die Stellen, wo die Verknüpfung und Überbrückung stattfinden könne. Nicht in die imposante Kundgebung für die Einheitsstenographie stimmt mit ein ein Artikel eines Ungenannten, der in den „Österreichischen Blättern" erschien und mit feiner Ironie seine Betrachtungen über das in fast allen stenographischen Zeitungen gebrachte Bild: Photographie der Vertreter der deutschen Stenographieschulen zu Eisenach anstellt. Der Verfasser, wohl vertraut mit allen Vorkommnissen in der stenographischen Welt, von weitschauendem Blick und sicherm Urteil, ist in den Kreisen der Schuloberbehörde zu suchen. Er weist darauf hin, wie recht jene hatten, die einst vor einer durchgreifenden Änderung des Systems seinerzeit warnten, da eine Ruhe in der Systembewegung mit Sicherheit nicht zu hoffen war. Den Vergleich mit der einheitlichen deutschen Rechtschreibung findet er geradezu lächerlich, da hier die Verhältnisse durchaus anders liegen. Es sei ein vergebliches Unternehmen, Änderungen an der jetzigen Gestalt der Gabelsbergerschen Kurzschrift vorzunehmen, da die Schriftelemente und alles, was zum System gehört, tausendmal um- und umgewendet und der ganze Boden durch- und durchgeackert ist. Allen Aufsätzen aber ist der Gedanke geläufig, daß noch Jahre vergehen werden, ehe die zu erhoffende und die jetzt so heiß ersehnte Einigungsstenographie die Welt beglücken wird. Darum bildet immer der Appell an die Leser den Schluß, mit aller Begeisterung und Überzeugungstreue für die bereits erlernte Stenographie zu wirken und die nächste und beste Pflicht nicht zu vergessen. Die Annahme oder Befürchtung, daß eine neue Stenographie durch die Schulbehörden zur Einführung gelangen könne, erklärt vielleicht mit auch die Tatsache, daß im Berichtsjahr auffällig wenig neue Lehrbücher erschienen sind. Die Entwertung der Unterrichtsmittel, welche durch eine beschlossene Systemänderung herbeigeführt wird, beziffert sich, wie zuverlässige Zeitungsangaben seitens der Verlagshandlungen darlegen, nach Hunderttausenden. Niemand mag das Risiko der Herstellung eines Lehrmittels wagen, das anstatt vertrieben zu werden, als Makulatur wieder eingestampft wird. Im Widerspruch zu dieser beobachtenden, abwartenden, vorsichtigen Stellung des Buchhandels scheint jedoch die Tatsache zu stehen, daß zu keiner Zeit die Herstellung von stenographischer Lektüre so bedeutenden Umfang nahm wie gegenwärtig. Sehr eingehend über das, *was* hier geboten worden und *wie* es geboten worden ist, sprechen sich einige geistvolle Aufsätze im „Korrespondenzblatt 1906", verfaßt von Dr. G. A. Wauer, aus. Sie bieten nicht nur einen vollständigen kritischen Überblick über die Leistungen auf diesem Gebiete von Gabelsberger an, sondern weisen auch auf die Mängel der stenographischen Lektüre hin, zeigen die Mittel zur Abstellung an und verzeichnen die literarischen Produkte, die in stenographischer Wiedergabe den Kurzschreibern noch dargeboten werden möchten. Auch das Feld der *Methode des stenographischen Unterrichts* blieb nicht unbebaut. Die „*Praxis* des

stenographischen Unterrichts in Schule und Verein", IV. Jahrgang, waltete nach wie vor ihres ernsten Amtes und bot eine Anzahl trefflicher Fingerzeige, z. B. Methodische Betrachtungen über die Belebung des stenographischen Unterrichts. Von Herstix (Krefeld): Winke für stenographische Anfängerkurse in Vereinen. Von Hollack (Löbau): Unterrichtsabend im Fortbildungskurs. W. Röthig (Dresden): Schlußprüfung der Anfängerkurse. F. Vollmer (Braunschweig): Brosamen aus der Praxis. Von Vollmer, Röthig, Neumann: Das Wettlesen. Von H. Bockhorn: Die Stenographie im Dienste der deutschen Sprachlehre. Von Reese (Göttingen): Leitsätze zum stenographischen Unterricht. Näther (Dresden): Die deutschen Vorsilben. V. H. Joosten dem Schriftleiter. Ein auf zwei Nummern der „Österreichischen Blätter" verteilter Aufsatz: Zum Anfange des Unterrichts warnt davor, die ersten Stunden nicht nach der Anlage der Lehrbücher, also nicht mit einer Mitteilung der Biographie des Systemserfinders, fachlichen Einzelheiten über das Lehrgebäude, über dessen wissenschaftlich fundierten Aufbau usw. zu beginnen, sondern mahnt, sich rasch auf den Boden zu begeben und sich bei Vorführung und Erläuterung der Zeichen allen überflüssigen Ballast vom Leibe zu halten. Damit sind die mnemotechnischen Krücken gemeint, mit denen man etwas von unter der Schwelle des Bewußtseins hervorholt. Hauptsache des Anfangsunterrichts in der Stenographie bleibe: „Kraft, Übung, rascheste Schreiben".

Am Schlusse der Abfassung unseres Berichtes überrascht uns eine amtliche Bekanntmachung, betr. den Abschluß eines Regierungsvertrages bez. gemeinsamen Vorgehens bei künftigen Änderungen des Gabelsbergerschen Stenographiesystems. Nach dieser haben die Regierungen des Königreichs Bayern, des Königreichs Sachsen, des Großherzogtums Oldenburg, des Großherzogtums Sachsen-Weimar und des Herzogtums Sachsen-Koburg und Gotha auf der Grundlage vollständiger Gleichberechtigung zum Zwecke der Erhaltung der Einheitlichkeit in der Schriftgestaltung und zur Erzielung einer Stetigkeit in der Fortentwicklung des Gabelsbergerschen Stenographiesystems ein Übereinkommen getroffen. Änderungen an der in der „Systemurkunde" niedergelegten gegenwärtigen Gestalt des Gabelsbergerschen Stenographiesystems werden in Zukunft von den an diesem Übereinkommen beteiligten Regierungen für den Schulunterricht nur dann vorgeschrieben werden, wenn dieselben von allen übrigen mitbeteiligten Regierungen ebenfalls eingeführt werden usw. Der Beitritt zu diesem Übereinkommen steht jeder anderen Regierung frei, in deren Schulen die Gabelsbergersche Stenographie gelehrt wird.

Wir trauen uns soviel Prophetengabe zu, um sagen zu können, daß dieses Übereinkommen der Anfang zur Erledigung der Frage nach dem Einheitssystem sein wird. Es bezeichnet den Anfang einer Periode, in der Ruhe und Stetigkeit vorherrschen werden. Nach dem Grundsatze: Halte, was du hast, auf daß dir niemand deine Krone raube! hat man das seither bewährte erprobte System nicht einem erst auszuklügelnden ausgeliefert, sondern seine Beibehaltung auf unabsehbare Zeit hinaus erklärt. Es konnte und durfte nicht anders kommen.

Literatur.

I. Lehrbücher und andere Unterrichtsbehelfe.

1. **Karl Federle**, Kurzer Lehrgang der Stenographie „Gabelsberger". Unterrichtsstoff, Merksätze, Lese- und Übertragungs-Aufgaben, Diktatstoff. 2. Aufl. 48 S. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeldt. 70 Pf.

Wer den „kurzen Lehrgang" gebrauchen will, und man kann seine Benützung und Einführung schon befürworten, wenngleich es bessere Lehrbücher gibt, wird gut tun, sich mit der Lehrweise des Verfassers noch näher vertraut zu machen. Seine von Erfahrung und Überlegung zeugende Methode hat er in einigen Aufsätzen klar niedergelegt, diese sind in der geschätzten Zeitschrift: Praxis des stenographischen Unterrichts in Schule und Verein, 2. und 3. Jahrgang, unter der Überschrift „Präparationen für den Unterricht in der Gabelsbergerschen Stenographie" erschienen. Man kann die Methode der kalkulierenden beizählen, sie steht aber höher als die von Dr. Albrecht angewendeten und verdient gewiß Beachtung, da sie weniger auf die Schriftbestimmungen den Hauptdruck legt, sondern das sinnlich anschauliche Beispiel wirken läßt. Wie die erwähnten „Präparationen" unschwer erkennen lassen, so zeigt auch der „Lehrgang", daß Federle federleicht die Einführung in das Anfangsstudium zu machen versteht. Etwas abweichend vom Herkömmlichen ist die von ihm getroffene Einrichtung hinsichtlich der Darbietung des Stoffes und der sich ihr anreihenden Maßnahmen behufs Einübung desselben. Unter 1 bringt er in stenographischer Schrift: Unterrichtsstoff, nun folgen Merksätze, welche die Schriftbestimmungen, die Erläuterungen zu den numerierten Beispielen bringen. Daran reiht sich eine Leseaufgabe, A bezeichnet die Wort-, B die Satzbeispiele. Zum Schluß folgen Übertragungsaufgabe und Diktatstoff. In den Lese- und in den Übertragungsaufgaben erscheinen ganze Sätze, deren Wörter, sofern ihre stenographische Herstellung noch nicht gelehrt worden ist, in Kurrent gegeben werden. Auch die Sigel werden nach und nach in diesen Sätzen vorgeführt und werden mit Leichtigkeit durch ihre Umgebung erschlossen. Vom Übenden wird nun bei Lösung der Übertragungsaufgaben verlangt, das, was er nicht stenographisch darstellen kann, „was noch nicht dran war", auch kurrentschriftlich darzustellen. Es leuchtet ein, daß mit der immer tiefergehenden Einführung in das System die Kurrentschrift mehr und mehr verschwindet und die Stenographie schließlich allen Platz eingeräumt bekommt.

Dagegen wird man einwenden, daß die Lernenden ein Mißbehagen darüber empfinden müssen, wenn ihnen zugemutet wird, wieder die Kurrentschrift anzuwenden, die sie doch hinreichend oft genug angewandt haben und die sie doch durch Erlernung der Kurzschrift ersetzen und überflüssig machen wollen. Der Lehrgang bezeichnet sich als ein kurzer. Das ist er allerdings. Das gesamte Lehrgebäude der Schulschrift wird in 16 Abschnitten (Lektionen) vorgeführt, wobei dem in stenographischer Schrift hergestellten Teil nur ein Drittel des gesamten Raumes zugewiesen ist. Das ist ein Unding. Eine Anleitung zur Erlernung der Stenographie soll auch Stenographie zeigen. Wozu die ausgebreiteten Diktatstoffe? Statt dieser hätten wir lieber Stenographie gesehen. Die in stenographischer Schrift gebotenen Gaben: Unterrichtsstoff und Leseaufgaben sind zu dürftig ausgefallen, und wir fürchten, es werde mit ihnen

nicht genug Anschauungsstoff geboten, als daß der Schüler dann imstande wäre, den Diktatstoff richtig wiederzugeben. Erläutert man Schriftbestimmungen an einer Fülle von Beispielen, so wird man auch die versöhnen, die das Kunterbunt der Regelvorführung, die Trennung und Zerteilung des Zusammengehörigen, die Überladung der Abschnitte u. a. rügen müssen. Eine rechte gute Zensur verdient die formenschöne Autographie, sie ist von C. Creutzburg (Dresden) hergestellt. Im Anfange erscheint sie mit Lineatur, später wird ihr Anblick durch nichts mehr beeinträchtigt. Von Leseaufgabe 15 an wird zusammenhängender, in Silben abgezählter Lesestoff geboten. Am Inhalte desselben ist nichts auszusetzen, er ist für nicht allzuhoch gebildete Kreise berechnet. Ausstattung gut.

2. **Joh. Dück**, Leitfaden der Geschäfts-Stenographie. 48 S. Wien 1906, A. Hölder. 72 h.

3. **Alfred Grimm**, Lehr- und Übungsbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. (II. Teil: Debatten- oder Verhandlungsschrift.) Nach den Wiener Beschlüssen für Schulen und zum Selbstunterricht verfaßt und autographiert. V u. 48 S. Tetschen 1906, Meyer & Raschka. 1 K.

Beide Werke sind uns nicht zugegangen.

4. **Joh. F. Herget**, Methodischer Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie. Anleitung zu einer leichten und raschen, aber sichern Erlernung der Stenographie durch Selbstunterricht, sowie in Schul- und Vereinskursen. I. Teil: Verkehrsschrift. 48 S. Zwickau 1906, Selbstverlag. 90 Pf.

Sehr bestechend und einnehmend ist in diesem Lehrmittel die klare und formenschöne Autographie, besonders gegen das Ende hin, wo keine Schreibzeilen, Satzzeichen und zeichnerische Verweise das Gesamtbild mehr stören. Nach seiner typographischen Ausstattung dürfte dem Lehrgang kein Mangel nachzusagen sein. Der Verfasser scheut kein Mittel, durch Unterstreichungen, Wechsel in der Wahl der Typen usw., das Interesse auf Hervorhebung gewisser Erscheinungen zu lenken. Man erkennt in diesen Maßnahmen offenbar, wie die lebendigen Ausführungen der mündlichen Auseinandersetzungen durch die stummen Zeichen im Lehrbuche ersetzt werden müssen. In der Zerlegung der Wortbilder scheint mir bei den Wörtern mit der Nachsilbe „ung" nicht immer das Richtige getroffen zu sein, bei ... rung ist doch an die Darstellung von „ru" zu erinnern, daher muß die Zerlegung in Wand ... und -rung, nicht in „Wander" und „ung" erfolgen usw. Wenn gleich von vornherein die gesamten Schriftzeichen zur Vorführung gelangen, so kann dies nur mit der Tatsache entschuldigt werden, daß die geistige Spannung beim Anfänger, „der darauf brennt", nun die neue Schrift kennen zu lernen, eine so große ist, daß die Schwierigkeit in dieser Vorführung nicht erkannt wird. Nicht in Abrede kann gestellt werden, daß manches verfrüht gelehrt, anderes wieder als zu vereinzelt dastehend vorgeführt wird. So ist nicht immer Garantie für die Sicherheit der Erlernung geboten, wenn nicht die Schriftbestimmungen an einer großen Reihe von Beispielen eingepaukt werden können. Zu einem vollkommenen Übungsbuch wird das angezeigte, wenn von den Übertragungsaufgaben noch eine Ausgabe in stenographischer Schrift mit vorliegt, damit das Übertragene mit der Musterübertragung verglichen usw. werden kann und dem Schüler ein erweiterter Vorrat von stenographischen Wörtern geboten wird. In der Zuführung des stenographischen Wortmaterials ist der „Methodische Lehrgang" nicht allzu freigebig.

5. **Joh. F. Herget**, Der stenographierende Kaufmann. Methodischer Lehrgang der deutschen Geschäftsstenographie (System Gabelsberger). Zum Gebrauche an Handelsschulen, kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie zum Vereins- und Selbstunterricht nach etymologischen, logisch-grammatischen und psychologischen Grundsätzen. II. Teil: Satzkürzung (Redeschrift). 40 S. Zwickau 1906, Selbstverlag. 60 Pf.

Als ein Vorzug dieser Unterweisung und Einführung in die Redeschrift ist der Umstand anzusehen, daß immer an die in der Korrespondenzschrift erlernten Sigel als etwas Bekanntes angeknüpft und durch die Verbindung der neuen Vorstellungen mit den alten die Aneignung erleichtert wird. Ferner dient ihr sehr zur Empfehlung, daß der Lese- und Schreibstoff die dem Berufsleben des Kaufmannes eigentümlichen Materien, die Ausdrücke und stilistischen Eigentümlichkeiten des kaufmännischen Briefverkehrs berücksichtigt. Der die Vorführungen einleitende „Allgemeine Teil": Begriff, Wesen, Begründung und Einteilung und Anwendung der Satzkürzung darf in seinen veranschaulichenden Beispielen schon als ein Muster dafür gelten, wie das Wesen der Redeschrift verdeutlicht werden muß. Freilich wird manches von dem, was hier vorgetragen wird, nach Durchnahme des Buches noch besser verstanden werden. Hin und wieder muß auch auf die Häufigkeit der zu kürzenden Wörter hingewiesen werden. So würden wir, um nur ein Beispiel herauszugreifen, bei dem auf S. 6 3. Zeile v. u. gegebenen Muster: In höflicher Beantwortung Ihres Schreibens — doch unter Bezugnahme und Befragung des Wörterbuchs daran erinnern, daß hinter der deutschen Vorsilbe „ant" nur die Wörter „litz" oder „wort" stehen können. Der Schüler müßte uns nun sagen, welche Anwendung diese Erscheinung der Redekürzung zu machen gestattet. Nämlich die, für Beantwortung, beantwortet usw. wird nur „beant" geschrieben, da eine andere Lesung und Deutung vollständig ausgeschlossen ist.

6. † Prof. Dr. **Rich. Rätzsch**, Militärische Fachausdrücke und Lesestücke nach dem Gabelsbergerschen System. Nach den Berliner Beschlüssen von 1902 bearb. von Prof. Dr. Rob. Fuchs. 3. Aufl. 42 S. Dresden 1905, F. Jacobi. 60 Pf.

Seit der 1. Ausgabe der „Militär-technischen Ausdrücke" vom unvergessenen Rätzsch jr. ist nun bald ein Vierteljahrhundert vergangen, und wieviel sich in diesem Zeitraume geändert hat, das ist in der Neuausgabe an dem Wortbestand mit Verwunderung zu ersehen. Nicht bloß die neue Rechtschreibung und die neue Schriftgestaltung der stenographischen Wortbilder ist hier auffällig, ein Vergleich des Wortschatzes der ersten Ausgabe mit der neuen ergibt auch eine Bereicherung neuer Kunstausdrücke und Bezeichnungen für Dinge, Zustände und Einrichtungen, z. B. Marine, Kolonialpolitik, die man vor einem Vierteljahrhundert noch nicht kannte. Vergleicht man die Zahl der entlehnten und der fremden Wörter mit den deutschen, so ergibt sich ein schlimmes Mischungsverhältnis, und man erkennt, wie sehr unsere Kriegssprache verwelscht ist und wie sehr sie unter dem Banne der Fremdwörterei steht. Nun ist aber die oberste Militärbehörde, wie allbekannt, in die Bahn der Sprachreinigung eingelenkt, nachdem bereits der Generalstab bei Abfassung und Herausgabe seines Werkes über den Deutsch-Französischen Krieg bahnbrechend und mustergültig deutsche Ausdrücke für die abkömmlichen fremdsprachlichen Bezeichnungen einführte. Es fehlen dem Referenten aber gegenwärtig die Unterlagen, um das angezeigte Werk daraufhin prüfen zu können, wieweit die Fremdwörter, deren Verdeutschung für die Armee durch die kaiserlichen Erlasse vorgeschrieben wurden, ausgemerzt sind, doch versichert der Herausgeber,

daß die fremden Ausdrücke möglichst verringert, die deutschen vermehrt worden sind. Hinter den alphabetisch vorgeführten Wörtern zeigt sich die Übertragung zunächst in Schulschrift, dann in Satzkürzung. Diese Leistung ist vorzüglich. Hinter manchen Wörtern finden sich mehrfache Schriftbilder. Bei einem Worte (Rittmeister) zählten wir 7 Formen. Die ausführlicheren und deutlicheren stehen in erster Linie, die knapperen und weniger sinnleitenden an letzter Stelle. Die Bildung der sehr signifikanten, deutlichen und korrekten Abkürzungen lassen auch hier die Fortschritte, die auf dem Gebiete der Redeschriftkürzung zweifelsohne gemacht worden sind, erkennen. Die mit praktischem Geschick gewählten Formen sind nicht nur nachzuahmende Muster, sondern anzuwendende Vorschrift. Die letzten 5 Seiten enthalten 5 Aufsätze, selbstverständlich militärischen Inhalts. Sie verwerten viele der in der alphabetischen Zusammenstellung vorgeführten fachmännischen Ausdrücke. Der Vorbemerkung des Verfassers: die Kürzungen suche man in dem vorangeschickten Verzeichnis auf! kann man nur nachkommen, soweit es sich um Anlautkürzungen handelt. Einigemal vermißten wir die =Striche. Die Eigenschrift steht auf der Höhe der Stenographieübertragung = vortrefflich.

7. Kleines stenographisches Wörterbuch, enthaltend sämtliche Sigel und gebräuchliche Abkürzungen. Ferner kaufmännische Fachausdrücke mit Briefanfängen und Briefschlüssen, militärische Ausdrücke, kirchliche Sigel und Eigennamen mit Anwendungen, europäische Staaten, Kammersigel und Kürzungen von Fachausdrücken. V. Band von Marnets Bücherssammlung für Gabelsbergersche Stenographie. 104 S. Neustadt a. d. H. 1906, W. Marnet. 80 Pf.

Eine außerordentlich reiche Sammlung von Kürzungen ist in das kleine saubere Büchlein eingeschlossen, daneben erscheinen aber auch streng nach den Regeln der Systemurkunde gebildete ausgeschriebene Wörter. Hinsichtlich der Schriftbestimmungen, nach denen es die gekürzte Form der Wörter darstellt, wird den Anweisungen der Berliner Beschlüsse allenthalben nachgegangen, doch steht der Verfasser auch vielfach auf den Schultern der Meister der alten Zeit und wendet Erprobtes und Begründetes mit Absicht und Entschiedenheit an. In den Verbindungen der Wörter mit „doch" wird man vielleicht das Gekünstelte oder etwas Unnatürlichkeit monieren. Die Schrift ist durchweg recht sauber und sehr gut leserlich. Es stehen immer auf einer Seite zwei Säulen, links die Verdeutschung in Lateinschrift, rechts die Stenographie. Die Sigel sind durch kräftige Antiquaschrift und durch Unterstreichungen herausgehoben. Man wird Wünsche äußern wegen des Fehlens der oder jener Wörter, andernteils wieder die gekürzten Bilder selten vorkommender Wörter (Ysop) nicht für nötig erachten. Die Wörter mit der Nachsilbe lich, vor welcher „ent" unbezeichnet gelassen wird, sollten vollständig aufgeführt werden. Druckversehen sind uns nur wenige aufgefallen, Katolog, deusch usw. Die Schreibung „beß" ist auszumerzen. Wir kommen aber in Verlegenheit, wenn wir noch ein Wort über die Verwendung des Wörterbuches im Schulunterricht schreiben sollen. Als Beispielsammlung kann es dem Lehrer mitunter gute Dienste erweisen, z. B. die mannigfaltigen Wortzusammensetzungen mit aber, all, an, auch, auf, aus, doch, noch, hier, so, sich, selbst, statt, unter usw. finden sich nicht immer in so großer Reichhaltigkeit in den Lehrbüchern und Vorlagen für die Schüler zusammengestellt. Wird sie der Lehrer an der für den Massenunterricht berechneten Tafel vorführen, so wird er dem kleinen Wörterbuch Dank für seine Unterstützung wissen müssen.

8. **Joh. F. Herget**, Die Sigel des Gabelsbergerschen Systems. Zur Herstellung des Überganges von der Verkehrs- zur Redeschrift zusammengestellt und begründet. 20 S. Zwickau 1907, Selbstverlag. 20 Pf.

Der Verfasser will das Unterrichtsverfahren bei An- und Erlernung der Sigel verbessern und gibt Anleitung, wie am leichtesten und sichersten gegen Ende des Anfangsunterrichtes die geistige Beherrschung dieses Lehrstoffes erreicht und damit die Einführung in die Theorie der Redeschrift erleichtert werden kann. Da die Sigel den Regeln der Redeschrift folgen und in der Redeschrift ihre Begründung finden, so sind Sigel und Redeschrift in engsten Zusammenhang gebracht. Wie der Verfasser in den „Vorbemerkungen" vorgibt, so hat er auch in seinen Darbietungen die Sigel nach den Regeln der Redeschrift gruppiert, dargestellt und begründet. Das dem Schüler durch den Gebrauch der kurrentschriftlichen Kürzungen so einleuchtende Verfahren der Anlautkürzung wird zuerst vorgeführt, dann folgen die Auslaute, die Inlautsigel usw. So werden nach und nach, diesseits und jenseits der sonst üblichen alphabetischen Vorführungen die Sigel als Erscheinungen eines bestimmten Schriftgesetzes systematisch erarbeitet. Daß durch diese Darstellung nicht nur die Aneignung erleichtert und die geistige Beherrschung gefestigt und der Schüler zur Abstraktion veranlaßt und unbewußt in die Theorie der Redeschrift eingeführt wird, ist einleuchtend. Doch wird beim Schulunterricht ein allzu peinliches Eingehen, in welche Rubrik das eine oder das andere Sigel unterzubringen sei, nicht zu empfehlen sein. Es haben auch nicht hier die etymologischen Momente die Hauptentscheidung dafür, was als Sigel zu gelten hat. Der Klangwirkung des Wortfragmentes ist auch eine Bedeutung zuzuschreiben. Das Werkchen, welches neben dem reinen Typendruck gute Autographie zeigt, verdient wohlwollende Aufnahme. Wünschenswert wäre hier und da eine reichere Beispielangabe, z. B. in den Wortzusammensetzungen mit fach, folge, falls, wegen, wärts.

9. **E. Schmid**, Diktate für Fortbildungskurse in der Gabelsbergerschen Stenographie, progressiv zusammengestellt und für Unterrichtszwecke bearbeitet. Bd. 170 der Reuter-Bibliothek. 79 S. Dresden 1906, W. Reuter. 90 Pf.

Das Büchlein veröffentlicht 17 Reden, die dem Werke: Reuper, Musterreden, entnommen sind und sich also inhaltlich und in der Form als Perlen der Redekunst empfehlen. Schon die Namen mancher Redner selbst (Cuno Fischer, Schelling, Grillparzer) dringen wie hellklingendes Erz an unser Ohr. Sie sind es wert, daß sie vorgesprochen und nachgeschrieben werden. Die Gelegenheiten, bei denen sie gehalten worden sind, waren Turner-, Gesang-, Krieger- und Baufeste, Enthüllungsfeierlichkeiten, Beerdigungen, Schulfeiern. Die Reden sind nach Silben abgezählt, für die 1. Minute sind 100 Silben berechnet, für die 2. 105, für die 3. 110, und so steigert sich die Redegeschwindigkeit pro Minute um je 5 Silben.

Den Verfasser haben wir kennen gelernt bei Durchsicht des Festberichtes über den 40jährigen Bestand des Gabelsberger Stenographen-Vereines in der landesfürstlichen Stadt Steyr (s. unten S. 28), wo seiner besonderen literarischen Tätigkeit rühmend gedacht wird. Es war von ihm also nur Gutes zu erwarten.

10. Dr. **D. Kennerknecht**, Stenographisches Lese- und Diktierbuch. II. Teil: Redeschrift. 96 S. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 1,60 M.

Der Inhalt des schön ausgestatteten Werkes gliedert sich in 8 Abhandlungen und 11 Reden, die mit trefflicher Autographie in Redeschrift dargestellt sind. Die Übertragungen in Druckschrift sind mit Silbenzäh-

lungen versehen. Das Lesebuch bietet einen vielseitigen und gutgewählten Stoff, vielleicht wäre aus der guten modernen religiösen Literatur eine Predigt der Aufnahme wert gewesen, da das Nachschreiben dieser Gattung der geistlichen Beredsamkeit von den stenographierenden Schülern am frühesten gewagt wird. Das Heimatliche und Vaterländische wird auch berücksichtigt (Ansprache des Staatsministers von Crailsheim beim 50jährigen Jubiläum der Ludwigs-Eisenbahn zwischen Nürnberg und Fürth, 7. Dezember 1885, und Rede des Prinzen Ludwig von Bayern auf dem 7. deutschen Turnfeste zu München), und das Ferne, Fremde und Vergangene durchaus im deutschen Sinn und Geist behandelt. Nun handelt es sich in einem stenographischen Lesebuch nicht so sehr darum, daß an den vorzüglichen Skizzen, an den stilistischen Musterbeispielen gezeigt werden kann: Seht, so müßt ihr auch schildern, so habt ihr euch auch anzugewöhnen zu erzählen!, als vielmehr darzulegen, wie die Schüler Reden fixieren sollen und ihnen in Musterstenogrammen vor Augen zu führen, wie sie die Redeschrift vernünftig anzuwenden haben. In der Vorführung der sinngemäßen, leichtverständlichen und ungekünstelten Übertragung der Redeschrift wird der Haupttrumpf des Lesebuchverfassers auszuspielen sein. Man kann ihm bezeugen, daß er die Vorbedingungen, die man den Vorführungen redegekürzten Stoffes stellt: Geschick, Geschmack, Sachkenntnis, Urteil über die Aufnahmefähigkeit der Schüler, vollauf entspricht. Seine Arbeit muß empfohlen werden.

11. **Anton Kahler**, Stenographisches Lesebuch für Schul- und Privatunterricht. Nach den Wiener Beschlüssen vom Jahre 1895. 64 S. Dresden 1906, Fr. Jacobi. 80 h.

Die Auswahl der 22 Lesestücke, von denen 6 in redegekürzter Form erscheinen, wird keinerlei Anstoß und Tadel erregen. Es ist sowohl im Anfang als auch am Schlusse auf möglichste Mannigfaltigkeit in bezug auf Umfang und Inhalt Rücksicht genommen. Alle Gattungen der Schulbuchliteratur sind vertreten. Wenn auch nicht der nationale Gedanke das einigende Band in dem Vielerlei der Sprachstücke bildet, so muß doch anerkannt werden, daß in der Lektüre immer deutsches Sinnen und Fühlen zum Ausdruck kommt, das gilt uns bei einem für Schulen in Österreich berechneten Buche mit als Hauptsache. Die Wiedergabe in stenographischer Schrift ist mit Ausnahme, daß die Zeilenstellung der Anlautkürzung nach Maßgabe der Systemurkunde gelehrt wird, vorberlinerisch und, wie sich das von dem Verfasser, der als eifriger und gewandter Bekämpfer der „Systemurkunde" sich bekannt gemacht hat, von selbst versteht, richtig. Doch muß darauf hingewiesen werden, daß die gewählten Bezeichnungsweisen für „nochmehr" (S. 8, Z. 9) und noch immer (S. 5, Z. 1) auch vor 1895 immer erst in 2. Linie zur Anwendung empfohlen und in vielen österreichischen Lehrbüchern ausgemerzt waren. Recht trefflich sind die auf S. 28—43 gebrachten Satzbeispiele zur Einführung in die Satzkürzung, das gleiche Lob gilt auch der reinen, deutlichen und schönen Autographie von C. Creutzburg. Das weiße Papier ist glanzlos und fest, alles in allem: das Stenographische Lesebuch von Kahler verdient Anerkennung und Empfehlung.

12. **Richard Kaul**, Lesebuch der Gabelsbergerschen Stenographie (Verkehrsschrift) für Handelsschulen und kaufmännische Fortbildungsschulen. Zu Unterrichtszwecken bearbeitet. Bd. 181 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger Stenographie. 64 S. Dresden 1906, W. Reuter. 70 Pf.

Die Auswahl des Lehrstoffes geschah in Berücksichtigung des Anschauungskreises eines Handelsschülers und in Beobachtung der Stoffe,

die in Handelsschulen vorgetragen werden. Daß dabei der Verfasser, der eine Schrift über die Stenographie im Dienste des Kaufmannes veröffentlicht hat, die geistige Kraft von der mechanischen lösenden und für andere Zwecke frei machenden Kurzschrift mit ihrer Wichtigkeit für den Kaufmannsstand gedenkt, kann als selbstverständlich hingenommen werden. Daß auch Szenen aus der Komödie: Der Kaufmann von Venedig von Shakespeare Aufnahme fanden, wird man doch nicht als Geschmacklosigkeit deuten dürfen, wenn auch die vor- und nachstehenden Sprachstücke dieser Wiedergabe nicht auf der Sonnenhöhe unerreichter dichterischer Darstellungsgabe des großen Briten steht. Enthalten doch die meisten Chrestomathien Proben der dramatischen Poesie, und da im vorliegenden Lesebuch der Zentrationsgedanke der Kaufmann, sein Wirkungskreis und sein Schicksal der leitende ist, so lag die Wahl, um deretwillen man eher den Verfasser beglückwünschen könnte, nah. Vielleicht gab das Büchlein der Gabelsberger-Bibliothek, ehem. Serie D, Nr. 39, Der Kaufmannsstand im Kaufmann von Venedig, dem Verfasser erst die Anregung. Papier, Druck, Autographie sind recht zufriedenstellend. In der Darstellung der stenographischen Schrift hat man sich den Bestimmungen der Systemurkunde gegenüber einige Freiheiten erlaubt.

13. Dr. **Robert Fuchs**, Lesebuch für Gabelsbergersche Redeschrift. Heft II. 32 S. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 40 Pf.

Das Lesebuch für Gabelsbergesche Redeschrift, dessen 1. Heft wir schon im vorjährigen Bericht anzeigten, ist in fortlaufender Reihe so gedacht, daß je 3 Hefte ein Ganzes bilden: Heft I, IV, VII usw. mit systematisch geordnetem Kürzungsstoff, Heft II und III, V und VI, VIII und IX unter gleichzeitiger Anwendung aller Kürzungsarten. Im letzten Falle ist beabsichtigt, die Mannigfaltigkeit der Kürzungsweise vorzuführen, indem von der schwächeren zur stärkeren, von der auf dem Stammbestandteil zur formalen innerhalb eines zusammenhängenden größeren Stückes fortgeschritten wird. Diese Abwechslung soll den Lehrer anregen, auf das Wesen der Kürzungsweisen, ihre Mannigfaltigkeit und die Zweckmäßigkeit der Wahl der einen oder anderen Art von Kürzung einzugehen. Was mit diesen Worten im Begleitwort angezeigt wird, hält die Ausführung streng inne. Als ein Vorzug der 13 Lesestücke, die einen Stoff von buntester Abwechslung vorführen, muß der geringe Umfang einiger Stenogramme gelten, der es möglich macht, daß man ein Lesestück in einer Stunde lesen, seine Kürzungsweisen betrachten, zergliedern und einüben kann. Wir begannen mit dem letzten Schriftganzen: Lernt stenographieren! Jeder Schüler las bis zu einem Satzzeichen. Wo sich Schwierigkeiten bei der Deutung einer Kürzung zeigten, hieß es: Weiterlesen bis zum nächsten Interpunktionszeichen! Wieder zurück zum Anfang. Die Schwierigkeit war bald gehoben. Einer las dann alles im Zusammenhange. Nun folgte das Herausstellen der Kürzungen. Die Schüler beschrieben die Kürzungen, fügten dazu, welcher Art sie sind, und jemand trug sie in dazu hergestellten Rubriken auf der Wandtafel ein. Nun erfolgte Lesen der freistehenden Kürzungen, daran reihte sich die Besprechung über die Wahl der Bezeichnungsweise und die Bewertung derselben. Welche erschlossen am leichtesten den Sinn? Worin ist die Ursache für die leichte Lesbarkeit dieser Kürzungen (der Lehrer zeigt solche) zu suchen? Bei welchen Kürzungen ist der Schlüssel zum Wiederlesen in dem Sachverständnis zu suchen? Bei all diesen unterrichtlichen Maßnahmen ließen sich die Stenogramme dieses Heftes vorzüglich verwenden. Der Lesestoff liegt hoch und

ist nur für Gebildete berechnet, doch ist die Übertragung so meisterhaft und mit so großer Besonnenheit ausgeführt, daß der Wortlaut leicht gefunden wird. Diese Gabe gehört mit zu den besten Leistungen auf dem Gebiete der Redeschrift.

II. Privater Lesestoff.

1. Koloniales Lesebuch. Schilderungen aus Deutschlands überseeischen Besitzungen. Auswahl aus der „Sammlung kolonialer Lesestücke", herausgeg. von der deutschen Kolonialgesellschaft. Bd. 176 von Reuters Bibliothek für Gabelsbergersche Stenographen. 63 S. Dresden 1907, W. Reuter. 1 M.

Wie schön, daß sich auch das Unternehmen der Firma Wilh. Reuter, gediegene stenographische Lektüre zu bieten, in den vaterländischen Dienst stellt. Die Teilnahme für unser Schutzgebiet, für die Kolonien, ist gerade jetzt im steten Wachsen, und besonders empfängt die Schuljugend durch Darstellung fesselnden Lesestoffes und Vorführung von gutem Bildermaterial eine Anschauung von unserm Neudeutschland. Gut, daß nun auch zu dieser Lektüre solche in stenographischer Schrift hinzutritt. Die Mitteilung über Togo, Kamerun, Deutsch-Südwestafrika, Deutsch-Ostafrika, Kiautschou usw. stützen sich auf das zuverlässigste Quellenmaterial, sie geben mehr als einen allgemeinen orientierenden Überblick über Land und Leute und werden die Lust zu weiterem Aufsuchen unserer teilweise hervorragenden Kolonialliteratur anregen. Das „Koloniale Lesebuch" gehört, wie dies auch hinweisende Verfügungen von Unterrichtsbehörden wünschen, in die Schülerbibliotheken. Die von Richard Preuß hergestellte schöne Autographie ist nur an manchen Stellen recht blaß geraten, sonst ist nichts zu bemängeln.

2. P. Dr. **Cölestin Wolfsgruber**, Gertruden-Buch. In stenographische Schrift übertragen und autographiert von Arno Trachbrodt. Bd. 175 der Reuter-Bibliothek. 56 S. Dresden, W. Reuter. 60 Pf.

Das zum Gebrauch der christlichen Erbauung und Tugendübung gewidmete zierliche Büchlein reiht sich den sechs von der rührigen Verlagshandlung bereits herausgegebenen „Andachtsbüchern für katholische Christen" würdig an. Über seinen Inhalt steht uns kein Urteil zu. Wir meinen aber, daß es dem Zweck, wofür es geschaffen ist, recht entsprechen wird. Die Ausstattung befriedigt, die Autographie ist deutlich, von angenehmem Zuge und von entsprechender Größe. Die stenographische Wiedergabe einiger wider die Systemurkunde verstoßenden Wörter (Wesenheit, allerheiligster, weglosen usw.) wird man passieren lassen müssen, da der Übersetzer offenbar den Leseschwierigkeiten, die doch bei Gebeten andachthindernd wirken können, begegnen wollte. Soll etwas Störendes bemängelt werden, so ist es die Aufnahme der „Bücheranzeige" der aszetischen Literatur des Verlags in den Schluß dieses netten Gebetbüchleins.

3. **Adalbert Stifter**, Bergkristall. Erzählung aus den Bergen. 2. verb. Aufl. Übertragen und autographiert von Richard Preuß. Bd. 86 der Reuter-Bibliothek. 62 S. Dresden, W. Reuter. 1 M.

Es gibt wohl wenig Lesestoff, den man so unbedingt und ohne Beschränkung und Bedingung für Schüler und Schülerbibliotheken empfehlen kann, als diese köstliche, vom Zauber der Weihnacht umflossene Erzählung des gefeierten Prosaikers. Mit der Gediegenheit des Inhalts verbindet sich hier die mustergültige Übertragung durch gut lesbare, gefällige Autographie. Wir haben nur wenigemal Fragezeichen an den Rand vermerkt.

4. **Wilhelm Meyer-Förster**, Karl Heinrich. Erzählung. Illustr. von Adolf Wald. Herausgeg. von Prof. Dr. E. Clemens. Autogr. von A. Schöffner. Bd. VII der Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen in Gabelsbergerscher Stenographie. 139 S. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 2,50 M.

Unter allen stenographischen Büchern, die auf unsern Regalen stehen, nimmt das angezeigte Werk, was Einband, Ausstattung, Papier, Autographie, Bilderschmuck anbelangt, unstreitig die erste Stelle ein. Die formenschöne, schon so oft gerühmte Schrift des Herrn Schöttner nimmt sich auf dem gut gewählten Papier sehr deutlich aus und ladet förmlich zum Lesen ein. Stattlicheres und Vornehmeres ist, das Werk: Perlen deutscher Redezeichenkunst etwa ausgenommen, der stenographierenden Welt noch nicht geboten worden. Bekanntlich bildet die Erzählung: Karl Heinrich die Grundlage zu des Verfassers Schauspiel: Alt-Heidelberg. Erstmalig ist der Roman nach unserm Wissen in der Zeitschrift „Über Land und Meer" erschienen. Dürfen wir aber den Band auch in die Schülerbibliotheken einreihen? Unbedingt zu bejahen ist dies bei dem VI. Band derselben Sammlung, den wir jetzt anzeigen.

5. **Wilhelm Raabe**, Erzählungen. Höxter und Corvey. 95 S. Ebendas. 1,25 M.

Hinsichtlich der Schriftrichtigkeit bietet der Herausgeber volle Gewähr für die Beobachtung auch der subtilsten Bestimmungen. Die Autographie ist von kaum zu übertreffender Güte. Das Stenographengeschlecht aber, dem man so ausgezeichnete Bücher in die Hand gibt, soll sich ja von Herzen dessen freuen und sich die wertvollen Schätze zu eigen machen. Auch hier gilt: Wem viel gegeben, von dem wird man viel fordern. Angesichts aber solcher Leistungen des Buchdrucks glauben wir, daß unsrer stenographischen Lektüre die Note: Summa cum laude gegeben werden muß. Noch eine Bitte: Übersetzung der lateinischen Zitate nicht vergessen.

6. **Hedvig Gaster**, Kleine Geschichten aus dem Schwedischen. Übersetzt und in stenographische Schrift nach dem System Gabelsberger übertragen. II. Bd. 81 S. u. 3 Bild. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 1,50 M.

Da der erste Band der von uns im 56. Bd. S. 554 empfehlend und preiswert gerühmten: Kleinen Geschichten aus dem Schwedischen eine so günstige Aufnahme fand, daß die erste Auflage zurzeit vergriffen ist, entschloß sich die Herausgeberin, eine zweite Reihe von Erzählungen neuerer schwedischer Verfasser zu übersetzen und in stenographischer Schrift herauszugeben. Es sind diesmal 9 Novellen und ein lustiger Einakter. Wir verweisen auf unsre erstmalige Besprechung, die auch für die hier angezeigte Lektüre Geltung erhält, da die Ausstattung dieselbe ist. Gern bestätigen wir nach unsrer Kenntnisnahme, daß die Erzählungen sich von naturalistischen Auswüchsen fernhalten.

Von der billigen Gabelsberger-Bibliothek (Heckners Verlag, Wolfenbüttel), deren 100. Bändchen wir im vorjährigen Jahresbericht anzeigen konnten, sind neue „Serien", die nach Zeitungsangaben erschienen sein sollen, uns noch nicht zugegangen; ebenso fehlten unter den eingegangenen Neuigkeiten die Fortsetzung der Bestände des „Stenographischen Bücherschatzes für Gabelsbergersche Stenographen", herausgegeben von H. Jooften, Osterwieck, A. W. Zickfeldt. Um der Vollständigkeit willen sei erwähnt, daß Prof. Ed. Riedl in Graz fünf Nummern einer „Stenographischen Volks-Bibliothek" herausgegeben hat, in die wir aber noch nicht haben Einsicht nehmen dürfen.

7. Bunte Blätter. Herausgeg. von Prof. E. Ahnert und Dr. A. Schramm. Jährlich 12 Hefte je 40 S. Mit vielen Illustr. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 6 M.

Willkommen, willkommen! So riefen wir den „Bunten Blättern" zu, deren Ausstattung und Inhalt alles bis dahin von stenographischen Zeitungen Geleistete in Schatten stellt. Schon ein flüchtiges Durchblättern dieser mit Abbildungen, Zierstücken und Seitenrändern reich ausgeschmückten Blätter mit den Kunstbeilagen in Mehrfarbendruck und den sittenreinen Romanen, Novellen, Abhandlungen, Skizzen und den im Typendruckteil hergestellten kürzeren Aufsätzen, die den bedeutungsvollen Erscheinungen auf den Gebieten des öffentlichen, stenographischen und literarischen Lebens gewidmet sind, läßt uns erkennen, daß wir es hier mit einer vorbildlichen Familienzeitung zu tun haben, die eine große Gemeinde von stenographiekundigen Lesern aus allen Ständen und Berufsklassen an sich ziehen will. Offenbar wird hier ein Stück Kulturarbeit geleistet. Die zur Beschäftigung mit ihnen geradezu herausfordernden Hefte werden Veranlassung zu fleißiger Leseübung geben. Diese wird das Vertrauen zur Zuverlässigkeit der stenographischen Schrift stärken und befestigen und die Lust wecken, sie immer mehr anzuwenden. Die Form, in der hier mit Unterstützung von wohlgelungenen Abbildungen Mitteilungen aus der Geschichte der Stenographie geboten werden, findet besonders unsern Beifall. Sie ist weit entfernt von einem allzugeschäftigen Auskramen allerlei wissenschaftlicher Funde wie von einem seichten oberflächlichen Plauderstil. Die Blätter verdienen ein Heimatsrecht in allen den Lesezimmern und -sälen, wo Schüler sich dem Lesen ausgewählter und ausgelegter Zeitungen hingeben dürfen. Fürchte niemand, daß die Leser durch die Beschäftigung mit den „Bunten Blättern" in die Strömung des leidigen Systemkampfes hineingetrieben werden. Der Berichterstatter über die jeweilige stenographische Lage hält es mit den Anschauungen Luthers: „Hadersachen gehören nicht in die Schule" und weicht in seiner „Rundschau" in weitem Bogen dem Parteigezänk aus. Die Anzeige für diesen wirklich guten Lesestoff, den zu empfehlen leicht gemacht worden ist, soll nicht schließen, ohne nicht zuvor des Umstandes zu gedenken, daß in der technischen Herstellung dieser Neuerscheinung ein Höhepunkt erreicht worden ist, den zu überschreiten, dem Opfersinn und dem Wagemut eines Verlegers schwer gelingen wird. Keine andere Stenographenschule hat etwas Ähnliches ihr an die Seite zu setzen. Für die Zukunft erscheint es wünschenswert, wenn auch der Typendruck, mit dem ein Teil hergestellt ist, wich und alle Schrift von Meister Schöttners Hand bewirkt würde.

III. Übertragungen, Theorie, Nutzen, Bibliographien.

1. Internationaler Stenographenverband Gabelsberger. Stammbuch des Gabelsbergerschen Systems. Noë und Leinner, Übertragungen auf die italienische Sprache. 19 S. u. 6 Tafeln. 75 Pf. Rausser, Die Übertragung auf die französische Sprache. 11 S. 40 Pf. Geiger, Übertragung auf die französische Sprache. 9 S. 30 Pf. Geiger, Übertragung auf die englische Sprache. 8 S. 30 Pf. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl.

Gelegentlich der Besprechung des Berichtes vom III. Internationalen Stenographentag (System Gabelsberger), siehe 57. Bd. des Päd. Jahresberichts 1904, S. 500, teilten wir mit, daß der Kongreß beschlossen habe, ein Stammbuch des Gabelsbergerschen Systems herauszugeben, worin neben dem Muttersystem alle jene Übertragungen in Form kurzer, gedrängter

Systemurkunden gesammelt werden sollten, welche in den betreffenden Ländern unterrichtlich oder durch Vereinstätigkeit Verbreitung gefunden haben. Wie die vorliegenden 4 Hefte zeigen, ist auf dem Beschlusse die Tat gefolgt. Das ganze Unternehmen wird etwa 30 Hefte umfassen, die an die Mitglieder des Internationalen Verbandes Gabelsberger durch das Königl. Stenographische Institut in Dresden unentgeltlich geliefert werden. Für Nichtmitglieder des Verbandes gilt der oben angeführte Preis. Zur Zusammenfassung der Hefte wird späterhin eine Sammelmappe geliefert werden zum Preise von 1 M. Behufs einer systematischen Ordnung der Hefte, die jetzt nach Lage der Sache nicht möglich ist, werden den Inhabern des Stammbuches Tekturen geliefert werden, die auf die einzelnen Hefte zu kleben sind und die Ordnung derselben nach einem beigegebenen Plan kennzeichnen. In nächster Zeit werden erscheinen: die Übertragung auf die französische Sprache von Professor Max Gondos in Budapest, auf die ungarische Sprache von Markovits, dargestellt von Professor Gondos. Bereits liegen 9 Bearbeitungen im Manuskripte vor und andere stehen bereits in Aussicht. Sämtliche Bearbeitungen mit Ausnahme einer sind in deutscher Sprache abgefaßt. Mit diesen Veröffentlichungen erwirbt sich der Internationale Verband ein großes Verdienst. Er dient der Fachwissenschaft und setzt ein Unternehmen fort, das seinerzeit in der eingegangenen „Zeitschrift zur Kunde der stenographischen Systeme aller Nationen" 1869—1874, dem „Panstenographikon" leider nur begonnen wurde. Schon Gabelsberger hatte in seiner „Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst" auf Tafel 329 und 330 auch eine Schriftprobe der Übertragung eines deutschen Satzes auf 11 andere Sprachen gegeben, um die Verwendbarkeit seines Systems selbst in solchen Fällen zu zeigen, wo der Stenograph genötigt ist, Zitate in fremden Sprachen nur nach dem Klange, wie ihn das Ohr vernimmt, aufzuzeichnen. Gabelsberger hatte aber gleichzeitig angedeutet, daß, um einen ausgedehnteren Gebrauch von unserem System in einer fremden Sprache machen zu können, eine besondere Ausarbeitung für diesen Zweck nötig sein würde. Eine solche Ausarbeitung für die italienische Sprache wurde dann zuerst von Hauptmann Anton Leinner in Ragusa versucht, die in zwei Ausgaben im Jahre 1859 in Dresden veröffentlicht wurde. Dieser Übersetzung folgte dann im Jahre 1863 die von Noë, die als „Stenografia italiana secondo il sistema di Gabelsberger, esposta da Enrico Noe, Professore ginnasiale a Spalato" (71 S. Typendr. und 40 Tafeln) ebenfalls in Dresden erschien. Verschiedene Neuerungen veranlaßten dann eine Umarbeitung des Buches, das bereits 1905 in 16. Auflage erschien. Auf dieser Übertragung Noës beruhen die verschiedenen Anleitungen und Leseübungen zur italienischen Stenographie nach Gabelsbergers System, die seit 1869 bis jetzt in verschiedenen Städten Italiens und Österreichs veröffentlicht wurden. Noës Übertragung ist die weitverbreitetste. Sie wird in öffentlichen Unterrichtsanstalten und stenographischen Vereinen Italiens und in den italienischen Ländern gelehrt und in sehr vielen Fällen praktisch verwendet. In der vom Herausgeber der Übertragung selbst besorgten Darstellung zieht derselbe auch Leinners Übertragung gelegentlich mit in Betracht. Leider sind die stenographischen Beispiele vom Texte getrennt und in eigenen Tafeln zusammengestellt, ein Verfahren, das die Benutzung außerordentlich erschwert. Die beiden Übertragungen auf die französische Sprache von Geiger und Rausser haben sich in Frankreich noch wenig Boden erstritten. Man ist dort wie in England ebensosehr von der Überlegenheit der geometrischen Systeme überzeugt, wie wir es

von der Vortrefflichkeit unserer graphischen Systeme sind. Diese Übertragungen haben daher in erster Linie den Zweck, deutsche Stenographen, die es in dem Muttersystem schon zu einer praktischen Fertigkeit gebracht haben, das Stenographieren in einer fremden Sprache zu ermöglichen, ohne sich ein vollständig neues System aneignen zu müssen. Gelegenheit dazu tritt an die Schüler höherer Lehranstalten oft und in reichem Maße. Die bekannteste und heute fast ausschließlich gepflegte Übertragung ist die von Rausser besorgte. Recht trefflich ist die typographische Leistung, Typendruck und Autographie, beide erleichtern durch ihre musterhafte Ausführung das Erkennen und Erlernen ungemein. Mit Dank wird man die Übertragungen da begrüßen, wo man sich seither mit dem nackten Wissensstoffe: Ein gewisser Soundso hat die Gabelsbergersche Stenographie in die und die Sprache übertragen — hat abfinden müssen. Dieses Wissen von Namen vertauschen wir nun mit einer kräftigen Anschauung von der Sache selbst.

2. Dr. **Wilhelm Mager**, Beiträge zur Kurzschriftlehre. I. Buchstabe und Symbol. 326 S. Berlin 1906, Ferd. Schrey. 5 M.

Ein bedeutsames Werk, das von hohem wissenschaftlichen Ernste und den gründlichsten Studien seines Verfassers auf jeder Seite Zeugnis ablegt, ist hiermit angezeigt. Seit dem Erscheinen des geistvollen Buches der Brüder von Kunowsky: „Die Kurzschrift als Wissenschaft und Kunst" (Päd. Jahresbericht Bd. 49, S. 283) und einigen beachtlichen Arbeiten im: Der Kurzschreiber hat niemand wieder mit solchem Scharfsinn und solcher Gründlichkeit die Theorien der Kurzschriftlehre behandelt, als es hier Dr. Mager, der Systemtheoretiker der Stolze-Schreyschen Schule, in eingehender und geistvoller Weise tut. Es ist schwer, den tiefgründigen Inhalt der reichen Darlegungen mit einem Referate, dem nur wenig Raum zur Verfügung gestellt werden kann, mit wenigen Zeilen zu erschöpfen. Verstanden können die Ausführungen nur werden, wenn man die Grammatiken der Stolze-Schreyschen Stenographie, der Nationalstenographie von Kunowsky und der Stenotachygraphie zur Hand hat und über die Strömungen auf dem Gebiete der modernen Kurzschriftschöpfungen einigermaßen unterrichtet ist. Schon das Vorwort nimmt unser Interesse voll in Anspruch. Der Verfasser klagt über die stiefmütterliche Behandlung der Kurzschriftlehre in den wissenschaftlichen Zeitungen, in denen weitüberwiegend geschichtliche Themen erörtert würden als theoretische Fragen. Hier schätzt der Systematiker allerdings die äußere Geschichte der Stenographie zu gering ein und beurteilt sie nur von dem einseitigen Standpunkte des modernen Theoretikers, fordert zum Widerspruch heraus und hat sich eine Berichtigung im „Archiv usw." 1906, S. 137—141, gefallen lassen müssen. In der Einleitung stellt er den Grundunterschied fest zwischen buchstäblicher und sinnbildlicher Lautbezeichnung.*) Über den Begriff, was denn eigentlich Buchstäblichkeit und Symbolik ist, herrschte zwischen den Beteiligten selbst wenig Klarheit. Hier setzt nun Magers Werk, das zum erstenmal eine umfassende und erschöpfende Behandlung des ganzen Problems bringt, ein und betrachtet „Buchstabe und Symbol" in allen ihren Beziehungen ohne Rücksicht auf den Gegenstand der Bezeichnung. Der Verfasser verzeichnet dann selbst

*) Die Systeme von Arends, Roller, Brauns, von Kunowski und Scheithauer bezeichnet man neuerdings mit dem Schlagwort Vokalschreiber; unter der gegnerischen Gruppe sind wiederum Gabelsberger, Stolze, Stolze-Schrey, Stenotachygraphie gemeint.

seine Stellung zu dieser Frage, wobei er die nicht erwartete, völlig verblüffende Antwort gibt, daß „Buchstäblichkeit und Symbolik" nur ein begrifflicher Gegenstand sei, während der wichtigste Unterschied der Schriftarten in ihrer graphischen Verschiedenheiten beruhe. Jede buchstäblich bezeichnende Schrift kann man symbolisch und jede symbolisch bezeichnende Schrift buchstäblich auffassen. Buchstäblichkeit und Symbolik sind keine der objektiven Erscheinung (Graphik, Sprache) angehörenden Eigenschaften, sondern nur dem Subjekte angehörende Betrachtungsformen. Der Kern der Arbeit ist ein das Kapitel „Ökonomie" ausfüllender Vergleich, in dem die Grundprinzipien der Systeme Stolze-Schrey und Nationalstenographie, vergleichend kritisiert werden. Seine Betrachtung läßt er gipfeln in einer Vergleichung von Grundstrich und Haarstrich einerseits, von Konsonant und Vokal anderseits in ihrer Eignung für buchstäbliche und symbolische Bezeichnung. Hierbei führt er überzeugend aus: Der Aufstrich entbehrt meist der eindrucksvollen Anschaulichkeit, er fällt nicht wie der Abstrich auf. Neben dem Abstrich tritt er für das Auge beim Lesen und Schreiben zurück, und besonders von zwei ihn umschließenden Abstrichen wird er erdrückt. Diese Ausführungen machen hier, wie schon oben angedeutet, den Eindruck eines Zweikampfes zwischen Stolze-Schrey und Nationalstenographie. Zeigte Dr. Magers: „Systematik", daß Buchstäblichkeit und Symbolik nicht den innersten Wesensunterschied der Kurzschriftsysteme ausmachen, so lehrt der andere Abschnitt: „Ökonomie", daß vielmehr die Bedingungen, unter denen beide sich durchführen lassen, Wesen und Wert der Kurzschriftsysteme bestimmen. Darum muß die hergebrachte Grundeinteilung der deutschen Systeme in „vokalschreibende" und „vokalsymbolisierende" in sich zusammenfallen und einer neuen, natürlichen Platz machen, die sich auf graphisch-sprachliche Gesichtspunkte stützt. Diese Neuordnung gibt Mager im Schlußkapitel. Er teilt die Kurzschriftsysteme in geometrische und kursive. Bei den kursiven unterscheidet er das Gabelsbergersche und die Nachgabelsbergerschen. Unter den Nachgabelsbergerschen sind die Konsonantenabstrichsysteme und die Konsonantenaufstrichsysteme die Hauptgruppen. Zu den ersteren gehören paarweise Stolze und Stolze-Schrey, Brauns und Scheithauer, Faulmann und Lehmann, Arends und Roller, zu den letzteren die Systeme Eicke und von Kunowsky. Als das letzte Ziel der stenographischen Einheit bezeichnet Mager die Einigung zwischen Gabelsberger und Stolze-Schrey. Läßt man auch gelten, daß mancher Ausspruch des fleißigen, reiche Belehrung und Anregung bietenden Verfassers nicht begründet ist und Widerspruch herausfordert, daß er ungerechte Vorwürfe erhebt, den Wert der Geläufigkeits-, Häufigkeits- und Undeutlichkeitsuntersuchungen unterschätzt, bei seinen Untersuchungen nicht immer frei von Voreingenommenheit ist, manchen Knoten mehr zerschneidet denn löst, und die Frage: Buchstabe oder Symbol in ihrer Bedeutung für den Unterricht keiner Darstellung würdigt, so bleibt doch trotz dieser Ausstellung das Gesamturteil über dieses Werk davon unberührt. Dr. Magers Beitrag zur Kurzschriftlehre bleibt eine höchst beachtliche Erscheinung, ein „theoretisches Kunstwerk", das ein zurzeit wichtiges Problem mit ungewöhnlicher Liebe und tiefem Verständnis behandelt, daß weiter folgende Ausführungen an ihr nicht vorübergehen können, ohne sich mit ihm auseinandergesetzt zu haben.

3. Dr. **W. Reichel**, Beiträge zur stenographischen Theorie. I. Einteilung der Satzkürzung. II. Der Vorgang des Lesens. 59 S. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 1 M.

Die seither übliche Einteilung der Redeschrift in Form-, Stamm- und gemischte Kürzung ist in Vorreden von Lehrbüchern der Debattenschrift

und in verschiedenen Zeitungsaufsätzen manchmal schon bemängelt worden. Es sind auch bereits Vorschläge zu einer andern Einteilung gemacht worden, doch hat bisher keiner derselben allseitige Anerkennung gefunden. Der Verfasser übt gleichfalls Kritik an der seitherigen Bezeichnung, beschreitet aber, indem er an die Stelle des seither üblichen ein Neues setzt, einen bisher ungegangenen Weg. Er hebt die Wortteile heraus, die bei einem zu kürzenden Worte weggelassen werden, und scheidet demgemäß die Weglassung ganzer Bedeutungselemente von der Weglassung eines bloßen Teiles. So macht er das, was weggelassen, was unbezeichnet gelassen wird, zum Grundsatz der Einteilung. Damit glaubt der Verfasser ein Schema gefunden zu haben, in das er alle Erscheinungen der gekürzten Wortbilder einbeziehen kann und unterzubringen vermag, auch das, was früher aus dem alten, die Satzkürzung umspannenden Rahmen hinausfiel. Es ist nun die Frage, ob die philosophisch ernst ausgedachte Neueinteilung Beifall, Aufnahme und Geltung finden wird. Am besten ist es, wenn Dr. Reichel den ihm gegebenen Rat befolgt und ein Lehrbuch der Redeschrift abfaßt, dem er sein Schema zugrunde legt. Von einer Seite wird darauf aufmerksam gemacht, es laufe doch nur auf eine Namensänderung hinaus, in der Sache bleibe alles beim alten. Stammkürzung und Formkürzung sind nach wie vor die beiden Gegensätze, sie heißen jetzt nur: teilweise Weglassung und gänzliche Weglassung von Bedeutungselementen. Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie wir gekürzte Wortbilder anschauen und darüber dann kalkulieren, so kommen uns doch dabei nicht die leisesten Gedanken an die wegfallenden Teile. Auf Grund dieser Tatsache ist es fast wahrscheinlich, daß die Reichelschen Vorschläge wenig Aussicht auf Verwirklichung haben. Um so mehr Anerkennung und Zustimmungen verdienen die in der II. Abhandlung dargelegten Grundzüge, Anschauungen und Forderungen, die wieder das meisterliche Geschick des Verfassers, stenographische Fragen mit Gründlichkeit, wissenschaftlichem Ernste und fesselnder Darstellungskraft zu behandeln, bekunden. Hier bespricht er in fachkundiger Weise über die von Psychologen mit Hilfe des Tachistoskop (Schnellgucker) angestellten Untersuchungen über den Vorgang des Lesens. Neben den schätzenswerten Mitteilungen über die wichtigen Ergebnisse dieser Messungen läßt die Abhandlung nun Streiflichter auf die Lesbarkeit der stenographischen Schrift fallen. Die sich daran anschließenden Bemerkungen, Erläuterungen und Auseinandersetzungen sollte kein Stenograph ungelesen lassen, sie enthalten reiche interessante Momente und erheben Forderungen, deren Berechtigung niemand in Zweifel ziehen wird. Für die Technik des Stenographieschreibens, für die Erkenntnis der physiologischen Schreibmethode werden hier wertvolle Fingerzeige gegeben. In dieser Abhandlung wird der Verfasser sowohl denen gerecht, die behaupten, daß eine wesentliche Förderung die Kurzschriftlehre nur durch experimentell-physikalische Untersuchungen, „die uns bitter not tun", erfahren kann, als auch denen, welche es mit dem Grundsatze halten, daß eine tüchtige Praxis die bestausgeklügeltste graue Theorie schlägt und darum höher zu bewerten sei. Auch diese Arbeit zeigt, daß Reichel alle stenographischen Fragen mit vollkommen richtigem Verständnis und untadelhaft korrektem Ausdruck behandelt.

4. **Ernst August Meinecke**, Kurzschrift und Leben. Drei Worte der Aufklärung und Mahnung. 24 S. Berlin 1906, Franz Schulze. 50 Pf.

Das anspruchslose, einfach ausgestattete Schriftchen bietet drei geistvolle, an verschiedenen Orten gehaltene Vorträge, die sich über die Themen:

Die Stenographie, eine Dienerin der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens; Stenographie und Schule und die Stenographie als Kunst verbreiten. Nachdem im 1. Vortrag die Grundsätze klargelegt werden, die bei der Betrachtung der Stenographie in bezug auf ihre Wirkung auf die Wissenschaft und auf das öffentliche Leben von Bedeutung sind, erhebt die Rede auch die vom öffentlichen Leben an die Stenographie zu stellenden Forderungen. Im 2. Vortrag wird der Beweis glücklich geführt, daß die Kurzschrift in praktischer Beziehung für Schule und Leben von besonderer Bedeutung ist, daß sie aber auch die Schüler unterstützt in ihrer geistigen und ethischen Ausbildung und daher mit vollem Rechte an die Türe der Schule pochen und Einlaß begehren könne. Die wirklich gediegenen, nur für einen sehr gebildeten Zuhörerkreis berechneten Vorträge lassen deutlich erkennen, eine welch hervorragende Rolle in der Geschichte der Bestrebungen, die Massen für die Stenographie zu gewinnen, der Redekunst zufällt. Zwar sind viele der hier vorgetragenen Gedanken bereits anderwärts schon gehört worden, aber die tiefgründige Art und Weise, wie überzeugend hier gewisse Kulturerscheinungen als von der Stenographie abhängig beleuchtet werden, hebt diese Vorführungen weit über das Maß der Vorträge ähnlicher Tendenzen hinaus. Aus der Literatur der stenographischen Beredsamkeit wird ihnen wenig an die Seite gestellt werden können, das die psychologischen Vorgänge in so formvollendeter Sprache zeichnet und die Einwände gegen die Einführung der Stenographie so meisterhaft dialektisch abwehrt.

5. Dr. **Fritz Wertheimer**, Die Stenographie in der Volkswirtschaft. VIII, 176 S. u. 19 Tab. Berlin 1906, Ferd. Schrey. 2,75 M.

Zum erstenmal seit dem Bestehen des Pädagogischen Jahresberichtes erscheint zur Besprechung eine ein stenographisches Thema behandelnde „Doktorarbeit". Diese Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde der hohen rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg i. Br. ist in dem volkswirtschaftlichen Seminar der Professoren Dr. C. J. Fuchs und Dr. R. Liefmann entstanden und wird, da sie nun durch Freigabe für den Buchhandel jedermann zugängig gemacht worden ist, nicht verfehlen, neue Anregungen und Anstöße zu immer weiteren Darlegungen über das bearbeitete Thema zu geben. Nach der Aufzählung der benutzten umfangreichen Literatur und einer die geschichtliche Entwicklung der Stenographie streifenden Einleitung, von der freilich gesagt werden muß, daß sie einige Unrichtigkeiten und allzu Bekanntes enthält, zeigt uns die Arbeit, die Verwendungsarten und -Möglichkeiten der Stenographie und ihre Grenzen in den staatlichen, kommunalen und privaten Betrieben. Hierauf führt sie uns ein in die Organisation der stenographischen Tätigkeit, wie sie sich in den Vereinen und Vereinigungen, im Buchhandel, Zeitschriftenwesen und in der Stellenvermittlung vollzogen hat. Der letzte Abschnitt zeichnet die wirtschaftliche Lage der Parlaments-, Kongreß-, Gerichts- und Geschäftsstenographen bzw. Stenographinnen. Das Schlußwort spricht sich über den Einfluß der Systemzersplitterung auf den volkswirtschaftlichen Wert der Stenographie aus, verzeichnet die durch sie herbeigeführte Schädigung aller der Betriebe und nennt die Erweiterungen der Gebrauchsfähigkeit bei Vorhandensein eines Einheitssystems, von dem er behauptet, es gehöre zu den dringendsten Forderungen, denn damit würde die Stenographie ein brauchbares Glied mehr und mehr in unsrer Volkswirtschaft, erleichtere die Arbeit, verringere die Kosten und trage so zu größerer Konkurrenzfähigkeit deutscher Arbeit

auf dem Weltmarkte bei. Beigegeben sind noch 23 Tabellen und der Wortlaut von 5 Fragebogen, auf deren Beantwortungen sich Wertheimers Darlegungen gründen. Nach den Versicherungen hat er 8000 Fragebogen ausgeschickt, von denen freilich nur 6,8% der Beantwortung für wert gehalten wurden. Das alles genügt, zu erkennen, daß wir es hier mit einer sehr fleißigen Arbeit zu tun haben, deren wissenschaftlicher Wert in einer Bereicherung der volkswirtschaftlichen Literatur, in der richtigen Darstellung der wirtschaftlichen Verhältnisse der Berufsstenographen gesucht werden muß. Wer die Arbeit nicht als eine Bereicherung der stenographischen Literatur gelten lassen kann, wird zugestehen müssen, daß sie eine Studie ist, die jeder ernsthaft strebende Laie verstehen und sich zu eigen machen kann, da sie an der Stelle steht, wo die Erscheinungen der strengen Wissenschaft in die allgemeine Bildung übergehen. Bei Beurteilung der nicht zu leugnenden Fehler möge man aber erwägen, daß dem Verfasser ähnliche Vorarbeiten soviel wie gänzlich fehlten und die zu bewältigende Literatur schier unübersehbar ist. Es ward ihm von sehr beachtlicher Seite zugestanden, daß die Bearbeitung des Themas: Volkswirtschaft und Stenographie die Leistungskraft eines Mannes bei weitem übersteige. Um so mehr verdient die Arbeitsfreudigkeit, der kühne Wagemut des noch jugendlichen Gelehrten Anerkennung. Er hat einen frischen Wurf getan, und man hat ihm durch die Aufnahme vieler seiner Darbietungen, namentlich die Berichte über die ausgedehnte Verwertung der Stenographie seitens der Frauen, in die stenographischen Zeitungen auch bezeugt, daß man seine Darstellung der gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnisse der Stenographen richtig einschätzt. Freilich ist der Untergrund, auf dem er Teile seines Gebäudes errichtet — die Beantwortung der Fragen —, kein granitener, denn die gegebenen Auskünfte konnten nicht von ihm auf ihre Richtigkeit hin geprüft werden, sie werden meist gar sehr individuell behandelt sein und mögen wohl auch Lücken enthalten. Doch wie oft muß die Wissenschaft — man denke an statistische Arbeiten jeder Art — auch auf solche Weise beschafftes Material zur Grundlage ihrer Forschungen und Schlüsse machen. Hie und da hat man das Gefühl, als seien manche Fragen nur angeschnitten, da die Schlußfolgerungen und die Zusammenfassungen der Ergebnisse für die volkswirtschaftliche Bedeutung fehlen. Ganz lückenhaft, wenn nicht geradezu ungenügend und irreführend, erweist sich die Arbeit hinsichtlich der Darlegung über die Verwendungsart der Stenographie im Schulbetriebe. Wir zürnen ihm nicht, daß er das alte Märchen von den Einwänden, die gegen die Einführung der Kurzschrift erhoben werden, auch auftischt, und tadeln auch nicht seine Auswahl der Schulmänner, die sich für die Aufnahme der Stenographie in den Stundenplan ausgesprochen haben (S. 46), aber daß er keine Tabellen hier vorführt, die in Zahlen veranschaulichen, was die auf S. 48 genannten Unterrichtsbehörden, zu denen noch Österreich-Ungarn gerechnet werden muß, zur Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie in ihren Lehranstalten getan haben, ist doch eine schwere Unterlassungssünde. Über die Höhe der von diesen Staaten aufgebrachten Summen für die Zwecke der Stenographieunterrichtserteilung hätte der Verfasser sich leicht durch Einsichtnahme der Staatshaushaltetats Kenntnis verschaffen können, und er hätte bei Einsendung von Fragebogen mit dem Inhalte: Welche Remunerationen werden den Stenographielehrern gezahlt? Wie hoch wird eine Stunde entlohnt? ein lückenloses, irrtumsfreies, sicheres Material erhalten. Warum ist die Vorführung der Aufwendungen der Staaten zugunsten der Unterrichtserteilung in Gabels-

bergerscher Stenographie unterlassen? Hier hätte er ein rühmliches Blatt entrollen können, statt dessen setzt er mit den matten Sätzen ein: Jedenfalls läßt sich ein zunehmendes Interesse der Schule an der Stenographie feststellen, der Staat hat die soziale Pflicht, der Stenographiefrage fortdauernd seine Aufmerksamkeit zu schenken. Ist der Verfasser so dürftig unterrichtet, daß er nicht weiß, wie in Österreich und im Königreich Sachsen in Hunderten von gehobenen Volksschulen sogar Stenographieunterricht seit Jahren schon mit sehr befriedigendem Erfolg erteilt wird? Und nun gar erst die höheren Lehranstalten. Wenn die Doktorarbeit hierüber nichts mitteilt und keine Folgerungen für die Volkswirtschaft aus den Zuständen zieht, so verschweigt der Herr Doktor doch Tatsachen, an die ihn die umfangreiche Literatur, die er vorgibt eingesehen zu haben, aller Augenblicke gewiesen haben muß. Dazu noch eins: Dieser staatlich geförderte Unterricht in Stenographie, über dessen ungeheurn Umfang jede stenographische Zeitschrift der Schule Gabelsbergers, vom „Jahrbuch usw." ganz zu geschweigen, bequeme und sichere Auskunft gibt, schließt die Benutzung von Tausenden von Lehrbehelfen ein. Ist nicht die Herstellung, der Vertrieb der Unterrichtsmittel auch volkswirtschaftlicher Natur? Gewiß, dies ist auch dem Verfasser nicht entgangen, und er gibt unter 2 S. 77 einige Mitteilungen über den stenographischen Buchhandel und das Zeitschriftenwesen. Aber das ist doch in Anbetracht dessen, was darüber zu sagen war, zu armselig und bedeutet eine mehr als kärgliche Abzahlung bei dem ungeheuern Reichtum der literarischen Schätze, die beispielsweise nur die Gabelsbergersche Schule seit 1834 gezeitigt hat. Außer der Herstellung der stenographischen Bücher wäre dann auch die der Schreibutensilien zu erwähnen, die ausschließlich für den Stenographieunterricht beschafft werden. Ferner hat die Stenographie auch insofern für die Volkswirtschaft Bedeutung, als sie Anregungen zu gewerblichen Unternehmungen gab, z. B. zur Herstellung von Büsten der Systemerfinder, stenographischen Erkennungszeichen, Typen usw. Endlich wäre auch der Autographen zu gedenken.

6. Dr. **Albert Schramm**, Handbuch der stenographischen Literatur. II. Band: Die deutsche stenographische Lehrmittel-Literatur. 2., 3. u. 4. Lieferung. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 2,25 M.

Wie einst Kornelia, die Mutter der Gracchen, bei Vorführung und Vorstellung ihrer Kinder ausrief: „Das sind meine Schätze!", so kann auch die Gabelsbergersche Schule nachsprechen, wenn sie die Fülle der Angaben überschaut, die das Handbuch gewissenhaft und bibliographisch genau verzeichnet und mit welchen die Schätze aufgezeichnet werden, die sie an Lehrbüchern, Sigellisten, Unterrichtstafeln, Vorlegeblättern, Schreibheften mit Vorschriften, Wörterbüchern, Systemkarten u. a. m. besitzt. Fürwahr, diese Literatur, welche das Lehrgebäude des Münchener Meisters dem Lernenden vorführt, ist ins Ungeheuere angeschwollen. In alphabetischer Reihenfolge werden die Namen der Verfasser zuerst genannt, dann folgt die genaue und vollständige Angabe des Titels ihrer Lehrmittel, und nun Linie für Linie, manchmal seitenweise, die Aufzählung der einzelnen Auflagen, ein Verfahren, das ein mißgelaunter Rezensent sogar unnötig, raum- und darum auch geldverschwendend genannt hat. Auch die Preisangabe ist anzuführen nicht unterlassen worden. Unter vielen Titelmitteilungen finden sich kurze Vermerke, welche die Stelle bezeichnen, wo im „Korrespondenzblatt", in der „Deutschen Stenographen-Zeitung" und in der „Praxis des stenographischen Unterrichts in Schule und Verein" eine Besprechung des angezeigten Buches nachgelesen werden

kann. Das wollen wir dem Herrn Verfasser unbeschworen glauben, wenn er versichert, alle Besprechungen sämtlicher stenographischen Zeitschriften anzuführen, habe sich als unmöglich erwiesen. Er hat deshalb nur die neuesten Besprechungen und auch von diesen nur diejenigen der gelesensten Zeitungen aufgenommen. Gegen die Wahl dieser Publikationen wäre nichts auszusetzen. Ihre Buchbesprechungen sind sachlich, gründlich und gerecht, sie lassen deutlich erkennen, daß ihre Verfasser die von ihnen beurteilten Schriften nicht nur ein- und durchgesehen, sondern im Unterrichte erprobt und geprüft und mit anderen verglichen haben. Aber dennoch enthält die Beschränkung auf diese 3 Zeitschriften eine Zurücksetzung für die Lehrmittel, welche bereits vor dem erstmaligen Erscheinen der beiden letztgenannten (1885 und 1902) das Leben erblickten und nun keinen Vermerk bekommen haben. Da die aufgezeichneten Unterrichtsbücher vorzugsweise in den Lehranstalten eingeführt waren — wie wären sonst die hohen Auflagsziffern zu erklären —, erschien es da nicht angebracht und gerechtfertigt, auch auf eine pädagogische Zeitschrift mit ihren Buchbesprechungen und -beurteilungen mit zu verweisen? Bei der Aufzählung der von österreichischen Stenographen verfaßten Bücher (Faulmann, Kühnelt, Weizmann usw.) wäre ein Hinweis auf die Rezensionen der stenographischen Zeitschriften aus der Landschaft der Autoren doch wünschenswert gewesen. Man hat vor Jahrzehnten die Buchbesprechungen der Österreichischen Blätter für Stenographie nur mit großem Gewinn lesen können. Jetzt ist freilich dieses Gebiet gänzlich unbebaut, und die einst von uns so hochgeschätzte Zeitschrift zeigt, was die Beurteilung der stenographischen Literatur anbelangt, eine befremdliche Öde. Ferner wäre es angezeigt gewesen, wenn die Titel der in Österreich monopolisierten Lehrmittel (Conn, Faulmann, Kühnelt, Albrecht, Gratzmüller, Rätzsch, siehe: Verordn. v. 20. Febr. 1876, Päd. Jahresbericht Bd. 34, S. 366, Fußn.) noch die Bemerkung trügen: Approbiert für den Unterricht durch Beschluß usw. Dem alphabetischen Verzeichnis der Druckwerke geht noch eine kurze Geschichte der Entwicklung der Lehrmittelliteratur der Schule Gabelsbergers voraus. Diese ist um so willkommener zu heißen als die im „Pädagogischen Jahresbericht" Bd. 34, S. 361—372 gegebene Übersicht hierüber schwerlich in die Bibliothek eines Vereines gelangt und somit wenig zur Kenntnis der Allgemeinheit gekommen ist. In dieser Einleitung gibt uns der Verfasser sehr dankenswerte Mitteilungen über den Umfang, den die Literatur der Schule Gabelsbergers genommen hat. Nicht weniger als 207 Lehrmittel sind heute in ihr im Gebrauch, eine Zahl, die besser die weite Verbreitung des Gabelsbergerschen Systems beweist als viele Worte. Wir haben in unsern Jahresberichten bei Erwähnung des stetig mehr anschwellenden Wachstums immer wieder darauf hingewiesen, daß dieser Flut von Lehrmittelliteratur eine ganz andere Beweiskraft innewohnt als die der Statistik. Die Angaben des verdienstvollen Bibliographen geben uns recht. Nach ihnen sind bis jetzt 1 689 000 Lehrbücher der Verkehrsschrift verausgabt worden, dabei sind die Lehrbücher vor dem Jahre 1860 nicht mit eingerechnet; von denjenigen Lehrbüchern, von denen der umsichtig und fleißig forschende Verfasser keine Angaben erlangen konnte, nahm er die Auflage nur zu 500 Exemplaren an. Mehrere Lehrbücher haben die Auflage von 100 000 Exemplaren bereits überschritten, die „Preisschrift" wird demnächst ihre 105. Auflage erleben. Rechnet man alle Lehrmittel zusammen, so beläuft sich die Summe derselben auf 265 800. Hierbei nimmt Dr. Schramm noch an, daß bei der Zahl der Lehrmittel leicht eines derselben übersehen werden kann,

da mehrere nicht im Buchhandel, sondern im Selbstverlag erschienen sind und nur wenig über das Weichbild des Ortes vom Verfasser gekommen waren. Beinahe vollständig aufgespeichert sind diese Lehrmittel in der Bibliothek des Königl. stenographischen Instituts zu Dresden, sie füllen dort ein gewaltiges Regal mit 1115 Bänden. An den Büchertiteln ist durch Anbringung der Bibliotheksignatur erkenntlich gemacht, ob das betr. Buch in der Institutsbibliothek zu haben ist, ein dem Buchtitel vorgesetztes M gibt an, daß das Buch in der allerdings erst in der Entstehung begriffenen Bibliothek des Münchner Instituts sich befindet. Die Ursache des großen „Anschwellens des Lehrmittelmarktes" ist in der Einführung der Stenographie in die Lehranstalten zu suchen. Wir glauben nicht, daß daran „die rasche Entwicklung des ‚Deutschen Stenographenbundes' den Hauptanteil hat"! Eine Geschichte des Stenographieunterrichts in den Lehranstalten würde uns recht geben. Die Verfasser der Lehrmittel standen vielmals gar nicht inmitten der Stenographievereinsbestrebungen, mitunter ganz außerhalb der Bewegungen. Unter die Angaben der Lehrbehelfe haben sich einige wenige Schriften mit eingeschlichen, die in den später erscheinenden Abschnitten: Lesestoff — Verschiedenes — besser plaziert wären. Aber man darf sagen, daß mit ganz und gar geringen Ausnahmen alle die deutschen Lehrmittel und Literaturerscheinungen seit der Veröffentlichung des bedeutendsten Werkes der „Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst oder Stenographie vom Jahre 1834 (1831)" in dem Handbuche verzeichnet sind, so daß hier eine Bibliographie geboten wird, deren erster Vorzug der der Vollständigkeit ist. Daneben sind die Titel der Werke, wie schon bemerkt, mit großer Sorgfalt unter genauer Berücksichtigung der jeweiligen Rechtschreibung wiedergegeben. Nur einige ganz nebensächliche Kleinigkeiten hat die Kritik hier aufdecken können. Daß man trotz der zuverlässigsten Unterlagen unbewußt Irrtümer niederschreiben kann, haben wir selbst an uns erlebt. Als wir die Druckbogen unsers ersten Beitrags für den 34. Bd. des Pädagogischen Jahresberichtes, der eine Übersicht über die Entwicklung der stenographischen Lehrmittelliteratur vom Jahre 1834—1881 bot, dem leider so früh verstorbenen Professor Heinrich Krieg zur Durchsicht übersandten, schrieb dieser bei Erwähnung der angeblich in 33. Auflage erschienenen Stenographischen Vorlageblätter von Friedrich Ludw. Theod. Mundt (S. 94) an den Rand: Um Gottes Willen! Das ist Schwindel! Das Buch ist gleich in 30. Auflage erschienen! — Und doch hatte ich die Titelangabe dem Originale entnommen. Ob die Bemerkung Schramms: „Über Mundt vgl. Schriftwart 81, 49 ff." sich auf das literarische Gebaren des berüchtigten Buchverfassers bezieht, vermag ich nicht zu sagen. Nicht richtig kann auf S. 126 Z. 3 v. u. die Nr. 301 sein! In der „Sammlung Göschen" steht unter dieser Nummer kein stenographisches Werk. Es soll uns aber eine Freude sein, wenn wir demnächst unter den Lehrbüchern ein Heft dieser Büchersammlung anzeigen dürfen. Warum schreibt der Verfasser S. 29 in den Anmerkungen: Gesammtauflage? Sonach hat die Gabelsbergersche Schule in dem Handbuch der stenographischen Literatur, das ihre Lehrmittelliteratur in nahezu erreichter Vollständigkeit verzeichnet, eine Bibliographie, die der deutschen Wissenschaft zur Zierde gereicht und der stenographischen Geschichtsforschung von hohem Werte sein wird.

7. **Arthur Ratther**, Bücherwart. Wegweiser durch die stenographische Literatur. Bd. I. Heft I. 48 S. Dresden 1906, W. Reuter. 80 Pf.

Nachdem die rührige Verlagsanstalt nahe an 200 stenographische Schriften aller Gattungen und verschiedenen Inhalts herausgegeben hatte,

die allein schon eine stattliche Bibliothek darstellen und alle Gebiete der stenographischen Wissenschaft berühren, war es angezeigt, auch eine bibliographische Arbeit hinzuzufügen. Diesen Dienst leistete ihr der in den Stenographenkreisen als Bibliophile wohlbekannte Oberlehrer Näther, welcher schon vor nun 17 Jahren in der Herausgabe eines: Stoffregisters zur Ausarbeitung von Vorträgen und Abhandlungen stenographischen Inhaltes (43. Bd., S. 261) seine eingehenden Kenntnisse der Literatur bekundete. Das angezeigte Heftchen enthält 900 Titelbezeichnungen, diese führen die Lehr- und Lesebücher und III. die Lehrbehelfe (Wörterbücher, Schreibhefte mit Vorschriften, Diktierbücher, Sigel, Systemkarten) auf. Dann folgt das Verzeichnis über Methodik und Verwandtes. Der Abschnitt V: enthält die Ausgaben der Verlagsfirmen Reuter, Marnet, Heckner. Die Aufzählung der Verfasser erfolgt nach dem Alphabete. Durch besondere angebrachte Zeichen wird erkenntlich gemacht, ob das mit seinem Titel bezeichnete Werk Wiener oder Berliner Schreibweisen führt. Ein fettgedrucktes Fr. bedeutet nach dem Wortlaut der Anmerkung auf S. 1 (s. Fußnote) Freytag, Pädagogischer Jahresbericht. Näther setzt diese Signierung 131mal nub deutet damit an, daß diese mit der Bezeichnung versehenen Bücher in dem Pädagogischen Jahresbericht angezeigt und beurteilt worden sind. So sehr wir uns auch über diese Bewertung unsrer Rezensentenarbeit, die sich mit diesen Hinweisen auf die Fundorte der Buchrezensionen ausspricht, freuen, so fürchten wir doch, daß die obengenannten wenigen Worte der Anmerkung namentlich Nichtlehrern gegenüber nicht hinreichen, um erschöpfend zu erklären, was der Verfasser mit dieser Bemerkung hat alles sagen wollen. Der Pädagogische Jahresbericht wird nur den Lehrern bekannt sein. Wenn die Presse die Arbeit als einen für die Vereinsbibliotheken nicht zu unterschätzenden und sehr notwendigen Behelf erklärt, so schließen wir uns dem Urteile zustimmend an. Der „Bücherwart" wird in vielen Vereinen als Bibliothekskatalog verwendet werden können. Seine bibliographischen Angaben genügen, um zu erkennen, welches Werk gemeint ist. An den, um Platz zu sparen, angewendeten Kürzungen darf ein Stenograph, mögen sie auch rätselhaft erscheinen, keinen Anstoß nehmen. Wer eine stenographische Bücherei besitzt, kaufe sich den „Bücherwart", er wird ihn leicht zu einem gedruckten Verzeichnis seiner Bücherschätze umzuwandeln vermögen. An dem Titel fehlt die Bezeichnung „Gabelsbergersche", da mit sehr wenig Ausnahmen nur Literatur der Schule Gabelsbergers aufgeführt wird.

IV. Geschichtliches.

1. Dr. **K. Lampe**, Geschichte der Stenographie. Bd. 47 von Hillgers illustrierten Volksbüchern. Eine Sammlung von gemeinverständlichen Abhandlungen aus allen Wissensgebieten. 83 S. u. VIII Taf., 14 Illustr. u. Schriftproben. Berlin 1905, H. Hillger. 30 Pf.

Wer eine auf strenger wissenschaftlicher Grundlage ruhende, klar und verständlich geschriebene Einführung in die Haupttatsachen der Entwicklung der Stenographie wünscht, dem wird mit einem Hinweis auf das angezeigte Schriftchen am besten gedient sein. Wir kennen kein billigeres Heft, das in so sachgemäßer, knapper und übersichtlichen Weise unter steter Fühlung der Ergebnisse der neusten Forschungen und bei so strenger Abwägung der Vorzüge und Mängel der Kurzschriftsysteme Geschichtskenntnisse übermittelt. Dieselben erstrecken sich auf die Angaben über all die An-

strengungen, die im Altertum, Mittelalter und in der neueren Zeit gemacht worden sind, einem jeden die Möglichkeit zu bieten, so schnell zu schreiben, als man spricht, und mit solcher Genauigkeit, daß man das Niedergeschriebene jederzeit wie gewöhnliche Schrift nicht nur zu lesen vermag, sondern auch durch andere des Systems Kundige lesen lassen kann. Wenn der V. Abschnitt: Die gegenwärtigen stenographischen Verhältnisse in Deutschland — einen größeren Raum einnimmt, als der IV.: Die gegenwärtigen stenographischen Verhältnisse in den außerdeutschen Ländern —, so wird dies dadurch gerechtfertigt, daß die Vorgänge im eigenen Hause größere Beachtung verdienen als die in der Nachbarschaft, in der auch die stenographischen Verhältnisse sich viel einfacher entwickelt haben als bei uns. Anerkennung verdient die geschickte Art, mit der der Verfasser die verschiedenen deutschen Systeme beschrieben hat. Es ist gewiß nichts Leichtes, stenographische Systeme, an welche sich doch nur ein Maßstab anlegen läßt, nämlich der der praktischen Logik, zu beschreiben und den Nichtstenographen eine Anschauung von ihrem Aufbau zu geben und daneben Vorzüge und Nachteile in streng unparteiischer Weise abzuwägen. Durch Schrifttafeln und -proben suchte der Verfasser seinen Darlegungen noch größere Verständlichkeit zu geben. Eine fesselnde, anziehende Lektüre werden Systembeschreibungen niemals sein können. Sie werden stets an einer gewissen Trockenheit des Stils leiden. Wollen sie recht vom Leser verstanden werden, dann muß ihr Darsteller beim Leser einige Kenntnisse und Anschauungen über das, was die Stenographie bezweckt und wie sie „ihr Ziel" erreicht, voraussetzen müssen. Will jemand wahrhaft volkstümlich und allgemein verständlich, alle Leser gleichmäßig packend über Stenographie schreiben, dann werden ihm Dr. K. Albrecht (Die Vermittler zwischen dem Volke und seinen Vertretern, Gartenlaube 1874, S. 67), Fr. Wagner (Wie macht's der Stenograph? Ameisenkalender 1871), W. Kronsbein (Stenographische Streifzüge) und andere immer Vorbilder sein müssen. In der Darstellungsweise dieser Schriftsteller hat der Verfasser jedoch nicht schreiben können und dürfen. Das ihm zur Bearbeitung vorgeschriebene Thema verbietet von selbst eine andere Vorführung als die der schlichten Registrierung der Tatsachen aus der Geschichte der Stenographie. Das Schriftchen verdient die wärmste Aufnahme in allen den Kreisen, die sich mit der Stenographie beschäftigen. Es bietet tatsächlich das Bemerkenswerteste und das Wissenswürdigste aus der Geschichte der Entwicklung der Kurzschrift in übersichtlicher, leicht behältlicher Form. Als besonderer Vorzug ist noch die Richtigkeit der gemachten Mitteilungen zu rühmen. Nur gegen wenige Datumsbezeichnungen erhebt das „Archiv" 1906, S. 295, Einspruch. Der Preis ist so gestellt, daß niemand bei der Anschaffung dieses das Wissen erweiternden und die Bildung vertiefenden Büchleins auf diese Bereicherung seiner stenographischen Hausbibliothek zu verzichten braucht. Der Verfasser wird gut tun, bei einer Neuauflage den ersten Satz auf S. 15, Z. 9 v. u., noch einmal auf seine Richtigkeit zu prüfen. Uns haben die photographischen Reproduktionen der ältesten Urkunden aus den Archiven, wir denken z. B. an Posse, Die Lehre von den Privaturkunden und: Die Malereien in den Handschriften des Kgr. Sachsen von Dr. R. Bruck usw., die Überzeugung beigebracht, daß die Vertreter der Kirche des Mittelalters hohe Verdienste um die Ausbildung des Schriftwesens sich erworben haben. Den in griechischen Buchstaben dargestellten Wörtern (S. 8) möchte doch die Aussprachsbezeichnung und den Fremdwörtern und fremdsprachlichen Zitaten die Übersetzung beigefügt werden.

2. **Otto Wörner**, Geschichte der Satzkürzung seit Gabelsbergers Tod. Preisschrift. 71 S. mit 3 Schrifttafeln. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 1,20 M.

Zur Entstehungsgeschichte dieser geschichtlichen Abhandlung bemerkt das Vorwort, daß die Redaktion des „Echo" und der „Stenographischen Lesebibliothek" (Beibl. des Korrespondenzblatt, Stenogr. Institut zu Dresden) in Nr. 4 des Jahrganges 1903 die Preisfrage gestellt hatte: Die Entwicklung der Satzkürzungslehre von Gabelsbergers Tod bis auf heute. Die Aufgabestellung mußte zweimal erfolgen. Dem Verfasser, einem Juristen in München, wurde dann seitens der Preisrichter, Professor Aldeneder, Vorstand des bayrischen stenographischen Instituts, und Professor Dr. Medem (Danzig), der Preis zuerkannt. Der Verfasser ist sich der Schwierigkeit der zu lösenden Aufgaben wohl bewußt gewesen und hat auch selbst die Empfindung, daß seine Darstellung zu wenig Entwicklungsgeschichte geworden ist. Er darf aber das Lob beanspruchen, daß er einen gar nicht umfangreich genug zu denkenden Stoff übersichtlich behandelt hat, zu selbständigen Forschungen anregt und in ein noch nicht zu oft betretenes Gebiet orientierend einführt. Es ist viel aus der Arbeit zu lernen, wenn auch eine Fülle von Zahlen, Namen, Buchtiteln und Erwähnung von äußeren Tatsachen sich breit macht und die Pragmatik die Arbeit des Forschers mit dem Senkblei zu wenig erkennen läßt. Der Inhalt gruppiert sich nach den Zeitabschnitten, die durch wichtige Ereignisse in der Schule Gabelsbergers eingeleitet werden. I. Die Zeit des Todes Gabelsbergers. II. Von Gabelsbergers Tod bis zu den Dresdener Beschlüssen. III. Von den Dresdener Beschlüssen bis zu Zeplichal (1857 bis 1871). IV. Von Zeplichal bis zum Berliner Stenographentag (1871 bis 1902). V. Der Berliner Stenographentag (1902). Drei ausführliche Register erleichtern den Gebrauch des Buches, und die Aufzählung der Lehrmittel, welche vorzugsweise die „Satzkürzung" darstellen, darf fast vollständig genannt werden. Der Verfasser hat die richtige Erkenntnis gewonnen, „daß die stenographischen Zeitschriften und Wörterbücher eine treffliche Illustration der verschiedenen Spielarten der Satzkürzung liefern". In rechter Würdigung dieser Tatsache bietet die Preisschrift 5 Schriftproben aus verschiedenen Zeitschriften und Lehrbüchern, welche die mannigfachen Kürzungsweisen, wie sie jeweilig von den Stenographen, die hauptsächlich um die Theorie der Schriftkürzung sich verdient gemacht hatten, anwendeten. Das ist brav! Aber leider ist er diesen einzig richtigen Weg, den Fortschritt auf dem Gebiete der Kürzung durch Wiedergaben von Stenogrammen vor Augen zu stellen, nicht lang genug gegangen. Wir würdigen die Schriftproben höher als seine Beschreibung der Lehrbücher und Abhandlungen, die ausschließlich der Darbietung des letzten Teiles des Systems dienten und neue Bezeichnungsweisen vorführten. Die dort vorgetragenen neuen Schriftmittel sind vielmals doch erst gewonnen worden aus der Lektüre von stenographischen Arbeiten, in denen ein gewandter Praktiker oft „sein selbst nicht bewußt" eine kühne Bezeichnung hinwarf, die hernach, als dem Geiste des Systems entsprechend, angenommen und auf andere Beispiele angewandt wurde. Unsre Meinung ist, daß, wenn jemand von den 50 Jahrgängen des „Echo" dem Übungsblatt für die Einführung in die stenographische Praxis nur je eine Nummer eines Jahrganges aufmerksam durchliest, er ein richtigeres inneres Bild von dem Fortschritte der Satzkürzung erhält, als es Worte zu beschreiben vermögen. Auch hätten Proben aus der Literatur der Wörterbücher beigebracht werden müssen. Diese von unsern Systemgegnern so geschmähte

Schriftgattung würde hier sehr gut dienen können, die Wandlungen in der Anwendung und im Gebrauch der Schriftkürzungsmittel zu zeigen. Hätte uns der Verfasser einen gleichartigen Stoff im Schriftkleide verschiedener Perioden der Satzkürzung vorgeführt, so wäre dem Leser selbst die Möglichkeit zu einer ersprießlichen Vergleichung eröffnet worden.

3. **F. X. Schneid**, Der Gabelsberger Stenographenverein Augsburg während seines 50jährigen Bestehens. Gedenkblätter zur Feier des 1./2. Dezember 1906 zusammengestellt. 72 S. u. 4 Tafeln mit Lichtdrucken. Augsburg 1906.

Man hat wohl nicht ganz ohne Berechtigung hin und wieder den übertriebenen Behauptungen von der Nützlichkeit der Stenographie, namentlich bei der Frage, ob sie etwas zur allgemeinen oder formalen Bildung beitrage, entgegentreten müssen und die Versicherung, die Kurzschrift „bilde Geist und Herz", in das Reich der schönen Phrasen verwiesen. Wer aber die in der angezeigten Festschrift verzeichneten Taten und Lebensäußerungen eines großen, rührigen stenographischen Gemeinwesens liest und nach den innern Beweggründen fragt, aus denen heraus eine solche andauernde, werktätige Teilnahme sich erklärt, dem drängt sich die Überzeugung auf, daß tatsächlich die Beschäftigung mit der Stenographie gemüt- und herzerhebender Eindrücke nicht entbehrt. Diese Wahrnehmung gewann der Berichterstatter bei Betrachtung des Geschichtsbildes, das hier in gedrängter Kürze und einfachen Worten die Gründung, Entwicklung und Ausbreitung des größten deutschen Stenographenvereins erzählt. Von welcher rührigen Hingabe und von welch ungemeinem Opfersinne geben doch die schlichten chronologisch geordneten Mitteilungen Kenntnis. Es dürfte freilich wenig deutschen stenographischen Vereinen vergönnt sein, sich solcher intimen Lebensbeziehungen zu dem Erfinder der deutschen Redezeichenkunst zu rühmen als der Jubelverein, dessen Gründer P. Hieronymus Gratzmüller, ein Freund und Schüler des großen Meisters, war, und der durch seine hervorragende Tätigkeit und sein erfolgreiches Wirken für Verbreitung der Kurzschrift den besten Klang in der Gabelsbergerschen Schule hat. Wer zählt die Tausende, die durch das treffliche Lehrbuch „Die Preisschrift" zur Kenntnis der Stenographie gelangten; wer wüßte es nicht, wie der einstige Direktor des Gymnasiums zu St. Stephan als Gründer und vieljähriger Autograph der „Augsburger Monatsblätter", als unermüdlicher Lehrer, als Autograph des Büchleins „Nachfolge Christi", als Abgeordneter bei Stenographenversammlungen usw. für die Einheit und Reinheit und damit für die Erhaltung der Schöpfung Gabelsbergers das Menschenmöglichste geleistet! Unter solchen Auspizien konnte sich wohl ein gesundes und segenverbreitendes Vereinswesen gestalten. Nicht minder hat Gratzmüllers Schüler und Nachfolger, Dr. Thadd. Rueß, die Traditionen des Vereins treu bewahrt und durch die Art und Weise seiner Vorstandsführung es dahin zu bringen gewußt, daß der Gabelsberger Stenographenverein Augsburg heute nicht nur nach innen gekräftigt ist, sondern auch nach außen in größter Achtung dasteht, und daß er durch seine Mitgliederzahl sich schon längst als den größten der jetzt bestehenden Vereine darstellt. Unter den Mitgliedern sind außer dem bereits erwähnten Verfasser der „Preisschrift" — die nebenbei gesagt bis heute 105 Auflagen mit über 100000 Exemplaren erlebt hat — noch vier genannt, welche die Literatur der Schule Gabelsbergers bereichert haben und wiederholt in den Berichten des Pädagogischen Jahresberichtes genannt worden sind. Biéchy: Hebel, Schatzkästlein; Petzendorfer: Goethe, Hermann und Dorothea, 4. Aufl.; Dr. Ferd. Rueß:

Großes stenogr. Wörterbuch, in 2 Ausg.; K. Söldner: Barbara Ittenhausen, Sigel und Abbreviaturen, 27. Aufl., u. a. Hilfsmittel. Aus diesen Angaben ist ersichtlich, daß dieser Vereinsgeschichte besondere Bedeutung auch für die Entwicklung und Ausbreitung der Geschichte der Stenographie zugesprochen werden muß. Selbst die Geschichte der Stenographie in den Lehranstalten ist hiermit eng verknüpft, denn diese Chronik bezeichnet als das Hauptziel eines jeden Vereins neben der Erhaltung der Erfindung Gabelsbergers in ihrer Einheit und Reinheit und die Verbreitung in immer weiteren Kreisen, daß die Verbände den staatlichen, Kreis- und gemeindlichen Lehranstalten die entsprechenden Lehrkräfte zur Verfügung stellen, und bezeugt auch, daß an sämtlichen Orten, an welchen Verbandsvereine und bez. Schulen bestehen, Mitglieder der Vereine als Lehrer der Stenographie tätig sind. Die Ausstattung der vornehmen Festschrift ist ein Ausdruck des Geistes, der in diesem Gemeinschaftsleben herrschte, die Bilder der verdienstvollsten Männer sind in Lichtdrucken wiedergegeben, dazu ein Faksimile der 1. Nummer der „Monatsblätter" usw. Dem hinter dem Titelblatt stehenden 1856. Gratzmüller fundavit, Ruess explanavit, Deus servavit per X Lustra 1906 fügen wir hinzu: Vivat, crescat, floreat.

4. Festbericht über den 40jährigen Bestand des Gabelsberger Stenographen-Vereines in der landesfürstlichen Stadt Steyer in Oberösterreich, erstattet in der Generalversammlung am 4. April 1906. 16 S. Vereinsverlag. 1906.

Ein ruhmreiches Blatt hat dieser Verein in seiner Geschichte zu verzeichnen, wo er mitteilt, daß er im Laufe seines Bestehens in runder Summe vier- bis fünftausend Schüler in Stenographie hat unterweisen dürfen. Daneben war er ernstlich mit bemüht, die obligate Einführung dieses Lehrgegenstandes in den Mittel- und Bürgerschulen herbeiführen zu helfen. Auch auf Ausstellungen wußte er durch Vorführungen geeigneter kunstfertiger Arbeiten die Aufmerksamkeit auf die Kunst Gabelsbergers zu lenken. Da der schmucklose Festbericht nur für enge Kreise bestimmt ist, sehen wir von Erwähnung stilistischer Eigentümlichkeiten ab.

5. Festschrift zur 45. Hauptversammlung des Sächsischen Landesverbandes „Gabelsberger" am 16., 17. u. 18. Juni 1906 in Großenhain. Herausgeg. vom Preßausschuß. 95 S. mit vielen Lichtdr. 1906, Vereinsverl. 50 Pf.

Die vornehm ausgestattete Festschrift ist nur von S. 14—19 Geschichte des Vereins, und diese berichtet nichts über Beziehungen zu den Lehranstalten der Stadt Großenhain. Der vom rührigen Verein erteilte Unterricht erstreckte sich dennoch auf nahe 900 Personen. Bedeutend ist die Bibliothek zu nennen. Den übrigen Raum der Festschrift füllen stadtgeschichtliche Mitteilungen, Gedichte, Adressen aus. Die Herstellung dieser stattlichen Festschrift ist wiederum ein Beweis von der volkswirtschaftlichen Bedeutung der Stenographie. Warum gedachte Dr. Fritz Wertheimer solcher Erscheinungen nicht, die massenhaft vorhanden sind?

V. Statistisches.

Jahrbücher und Kalender.

1. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers für das Jahr 1907. 50. Jahrg. Herausgeg. vom Kgl. stenogr. Institut zu Dresden. 243 S. Nebst Kalendarium und Papiereinlage. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. Ausg. A 1,10 M., Ausg. B 1 M.

Diesem Jahrgange ist eine besondere Bedeutung zuzusprechen. Das Jahrbuch erscheint in ihm zum 50. Male. Aus diesem Anlaß enthält er

einen besonderen Aufsatz, der eine gedrängte Übersicht über die Entwicklung dieses für die Geschichte der Gabelsbergerschen Schule seit 1858 so wichtigen Buches enthält. Die Abbildungen der Männer, welche an der Gründung des Jahrbuches (Geh. Reg.-Rat Häpe) und an der Zusammenstellung des von ihm seither gebrachten reichhaltigen statistischen Materials hervorragenden Anteil nahmen, inzwischen aber verstorben sind (Rotter, Zeibig, Bierey, Oppermann), sind der Geschichtsdarstellung beigefügt. Was ist doch aus dem in den ersten drei Jahrgängen nur in Lithographie erschienenen „Stenographen-Kalender", wie das Jahrbuch ursprünglich hieß, geworden! Welche Fülle von Arbeit ist in diesen 50 Jahrgängen niedergelegt. Kein Geschichtsschreiber der Entwicklung der Stenographie wird an ihnen vorübergehen können, ohne sie nicht zu befragen. Sie sind eine Geschichtsquelle ersten Ranges geworden, da ihr Inhalt die Entwicklung und Ausbreitung der Kunst Gabelsbergers in eigner Art wahrheitsgemäß veranschaulicht. Im Jahre 1857 wurde die Gabelsbergersche Stenographie in 25 Vereinen gepflegt und an 78 Lehranstalten gelehrt, im Jahre 1906 in 2114 Vereinen und 2782 Lehranstalten. Über die Zahl der Mitglieder und der Unterrichteten geben die ersten Jahrgänge des Jahrbuchs keinen Aufschluß. Im Jahre 1860 bestanden 73 Vereine mit 1668 Mitgliedern, neun Jahre später waren es 196 Vereine mit 5012 Mitgliedern, die Zahl der Lehranstalten mit Stenographieunterricht nach Gabelsberger betrug 291 mit 7966 Schülern, in Vereins- und Privatkursen wurden 3961, also insgesamt 12256 Schüler unterrichtet. Die Ergebnisse des letzten Zahljahres aber kann die Gabelsbergersche Schule mit besonderer Genugtuung betrachten. Während das Jahrbuch 1906 einen Zuwachs von 35 Vereinen, 1721 Mitgliedern, 228 Lehranstalten und 7265 Unterrichteten feststellte, überflügelt das neue Jahrbuch seine Vorgänger um ein Beträchtliches, indem es einen Zuwachs von 104 Vereinen, 7284 Mitgliedern, 266 Lehranstalten und 14961 Unterrichteten aufweist. Die meisten Vereine zählt Preußen (747), an zweiter Stelle kommt Sachsen mit 362 Vereinen, an dritter Bayern (268). Auch hinsichtlich der Zahl der Lehranstalten mit Unterricht in Gabelsbergerscher Stenographie ordnen sich die drei erstgenannten Staaten in obiger Reihenfolge, dann kommt Württemberg, Baden, Hessen usw. Betrachtet man die Zahl der an Lehranstalten Unterrichteten, so nimmt Sachsen mit 15980 die erste Stelle ein, es folgt Bayern (13089), dann erst Preußen mit 10837. Auch nach der Gesamtziffer der Unterrichteten und dem Zuwachse gegen das Vorjahr steht Sachsen obenan mit 21902, es folgt Bayern mit 21455, dann Preußen, hierauf in großem Abstande Württemberg mit 5131, Baden mit 2750, Hessen mit 2424 usw. Sehr lehrreich ist die auf S. XXII gegebene „Zusammenstellung der statistischen Ergebnisse nach den Jahrbüchern 1858—1907". Der Teil: Förderung der Gabelsbergerschen Stenographie durch Staatsregierungen umfaßt diesmal Mitteilungen über 14 deutschen und 8 außerdeutschen Staaten. Das von Dr. Schramm mit gewohntem Eifer und großer Sorgfalt aufgestellte Verzeichnis der von Oktober 1905 bis Oktober 1906 erschienenen Literatur der Schule Gabelsbergers nennt unter Lehrmittel und Lesestoff 80 Verfasser, welche 178 Erstlings- und Neuauflagen von Lehrbüchern und Lesestoff herausgaben. Es erschienen 82 Zeitungen, und die Zahl der verfaßten Berichte, Festnummern, Kalender, Taschenbücher, Systemfragen, und die der auf die Geschichte der Stenographie bez. Schriften usw. beträgt 51.

2. **Paul Straßner**, Taschenkalender für stenographierende Schüler (System Gabelsberger) für das Jahr 1907. II. Jahrg. 258 S. Nebst Kalendarium und Papiereinlage. Wolfenbüttel 1907, Heckners Verl. 1,25 M.

Was diese Erscheinung über den Rahmen eines Kalenders hinaushebt, sind die Beigaben, die sich als sehr zweckentsprechend für Schüler erweisen: Wiedergabe der Stenographie auf die französische Sprache, Übersicht des Gabelsbergerschen Systems, Mitteilung über den Nutzen und die Verbreitung der Kurzschrift, gegenwärtige Lage usw.

3. **J. Hennings**, Deutscher Stenographenkalender auf das Jahr 1907. Begründet von Wilhelm Mertens. 14. Jahrg. 220 S. u. 5 Vollbilder. Berlin 1907, Franz Schulze. 1,50 M.

Nach dreijähriger Pause erscheint wieder der schon 13 mal im Pädagogischen Jahresbericht angezeigte und besprochene „Deutsche Stenographenkalender", der mehr ein Jahrbuch der Stenographie genannt werden sollte, denn er bietet eine Jahresrundschau über die bemerkenswerten Ereignisse und Begebenheiten sämtlicher stenographischen Schulen. Nach dieser Revue folgen treffliche Aufsätze und Literaturangaben. Alles trägt den Bedürfnissen der Stenographen im besonderen Maße Rechnung.

4. Dr. **Anton Frey**, Die Eilschrift. Ein neues System deutscher Stenographie zum Selbstunterrichte geeignet. Autogr. von Alois Aue. 183 S. Wien 1905, K. Graeser & Co. 5 K.

Es gehört nicht zu den Obliegenheiten des Berichterstatters, die neuauftauchenden Systeme in den Bereich seiner Besprechung zu ziehen, zumal die Erfahrung gelehrt hat, daß die prüfende Wissenschaft an Hunderten von Versuchen ähnlicher Tendenz keine neuen Gedanken hat erkennen können, und daß nur ganz wenige sich in engen Kreisen einige Zeit zu behaupten imstande waren. Wenn es hier dennoch einmal geschieht, so nötigen das an die Lösung der Aufgabe gesetzte hohe Maß ernster Arbeit und die rührende Bescheidenheit des Systemerfinders einesteils, wie die ungewöhnliche Ausstattung des ansehnlichen großen Oktavheftes anderenteils, der Veröffentlichung ein Wort der Anerkennung mit auf den wahrscheinlich kurzen Lebensweg zu geben. Die Grundzüge dieses neuen Systems hier näher darzulegen, dazu fehlt der Raum, es genüge der Hinweis, daß dem Verfasser das Gabelsbergersche System als Muster gedient hat, aber er hat auch bei andern Erfindungen starke Anleihen gemacht, um kurze Silbenbilder zu erzielen. Diese Bestandteile von verschiedener Natur sind jedoch nicht so verflochten, daß ein einheitliches harmonisches Ganze entstanden wäre. Dem über die Schrift dieses keineswegs einfachen Systems gefällten Urteile, daß „sie unerträglich hart sowohl durch die Form der Zeichen als auch durch ihre fortgesetzt wechselnde Richtung sei", wird man bei näherer Betrachtung dieser wenig schreibbequemen und unhandlichen Ringel, Schlingen, Schleifen nicht widersprechen wollen. Die hier gezeigten arabeskenartigen Schnörkel, diese ungelenken, des kalligraphischen Charakters gänzlich baren Züge erwecken keine günstige Meinung darüber, daß die „Eilschrift" Aussicht auf Annahme hat.

IX. Turnen.

Von

Dr. A. Sickinger,

Stadtschulrat in Mannheim.

Langsam zwar, aber desto sicherer vollzieht sich die Klärung der Anschauungen über Inhalt und Form der für die deutsche Jugend zweckmäßigen Leibesübungen. Wurde noch vor wenigen Jahren von den gegnerischen Parteien die Frage erörtert: „Turnen oder Spiel?", so kommt man jetzt beiderseits mehr und mehr zu der die goldne Mitte darstellenden Überzeugung, daß der rationelle Betrieb jugendgemäßer Leibesübungen beides erheische: einerseits durchgreifende Schulung in den mehr künstlichen Übungsarten des deutschen Turnens, andrerseits als notwendige Ergänzung und Erweiterung geregelten Betrieb der Spiele und der sog. volkstümlichen Übungsarten. In der Gestaltung der turnerischen Übungen im engeren Sinne tritt in den literarischen Erzeugnissen sowohl wie in der Praxis das Streben zutage, die geistige Arbeit beim Erlernen der Übungen zu mindern, dagegen die körperliche Anstrengung ausgiebiger zu gestalten. Dabei fehlte es nicht an solchen, die aus ihrer Kenntnis mangelhaften deutschen Turnens heraus der Einführung der schwedischen Gymnastik das Wort reden, namentlich in Absicht auf die Leibesübungen der Mädchen. Mehrere der namhaftesten Vertreter des Turnfaches und der Hygiene ließen es sich nicht verdrießen, das schwedische Turnen an der Quelle zu studieren und mündlich und schriftlich über ihre Wahrnehmungen zu berichten. Für die Wichtigkeit der angeregten Frage spricht u. a. die Tatsache, daß der Ausschuß der deutschen Turnerschaft in seiner Sitzung in Königsberg (1905) anläßlich der Besprechung der weiteren Ausgestaltung des deutschen Frauen- und Mädchenturnens und der Erörterungen über die Bestrebungen zur Einführung des schwedischen Turnens den Beschluß faßte, zwei Mitglieder des Ausschusses, Professor Keßler aus Stuttgart und Professor Dr. med. Partsch aus Breslau, nach Schweden zu Beobachtungen an Ort und Stelle zu entsenden. Der eingehende Bericht der beiden Fachleute erschien in der Deutschen Turnzeitung (1906) unter dem Titel „Eine turnerische Studienreise nach Schweden". Er gipfelt in der schon von anderen objektiven Beurteilern kundgegebenen Erkenntnis: Nicht eine Verdrängung des deutschen Turnens im allgemeinen und auch nicht eine Verschmelzung desselben mit dem schwedischen Turnen kommt in Frage, und ebensowenig nicht, was das deutsche Mädchenturnen im besonderen betrifft, ein Verzicht auf dessen Eigenart im Sinne gleicher Gestaltung mit dem Turnen der männlichen Jugend, sondern Berücksichtigung einzelner Grundsätze der schwedischen Gymnastik im

deutschen Turnen namentlich nach der Seite des Übungswertes und des Übungserfolges in Absicht auf den gesundheitsfördernden Zweck der Leibesübungen. Parallel zu dem Bestreben, das deutsche Turnen kernhafter und gehaltvoller zu machen, macht sich das Streben geltend, möglichst vielen Turnzöglingen die Früchte der gymnastischen Durchbildung zu sichern. So enthalten die programmatischen Leitsätze des „Ausschusses für Förderung der Wehrkraft durch Erziehung", eines Unterausschusses des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele, hinsichtlich des Betriebs des Schulturnens folgende bislang von der badischen Turnschule am konsequentesten vertretenen Forderungen: „Abheben auf möglichst gute Durchschnittsleistungen und als Voraussetzung hierzu Beschränkung des Übungsstoffes an Geräten, sowie Aufstellung eines verbindlichen Lehrplans, der für jede Altersstufe das Maß und die Eigenart der turnerischen Unterweisung normiert." Auch über das Verhältnis des Spiels zum Turnen und dessen zweckmäßigste Einreihung in den Übungsplan klären sich die Ansichten zusehends. Der Zentralausschuß, der durch die starke Betonung des Spiels die Meinung erweckt hatte, als wolle er das Turnen durch das Spiel verdrängen, verlangte in zwei Eingaben an die deutschen Stadtverwaltungen eine besondere Spielzeit neben dem Turnunterricht. Dadurch nähert sich der Zentralausschuß dem Standpunkt der Vertreter des Turnsaches, die in den eigentlichen Turnstunden die systematischen Turnübungen, die Frei- und Gerätübungen, nicht das Spiel und die freieren Übungsarten, in den Vordergrund gerückt wissen wollten. Umgekehrt konnten sich die Vertreter des Turnens der Einsicht nicht verschließen, daß der zeitlich und räumlich beschränkte Turnunterricht weder in bezug auf Quantität noch auf Qualität der körperlichen Betätigung all das zu leisten vermöge, wessen der jugendliche Körper als eines Gegengewichts gegen die Kopf- und Sitzarbeit, sowie zur vollen Entwicklung der inneren Organe bedarf; sie schlossen und schließen sich vielmehr in immer größerer Zahl der Forderung an, daß als notwendige Erweiterung des in den obligatorischen Turnstunden Gebotenen in allen Schulanstalten in besonderen Stunden das Turnspiel im Freien grundsätzlich in geordnete Pflege genommen werden müsse, und daß als zeitweiser Ersatz für das Spiel und zu dessen Ergänzung regelmäßige Wanderungen der Schüler und Turnmärsche, ferner geregelter Schwimmunterricht und Gelegenheit zum Eislauf geboten werden müssen. Aus solcher Auffassung heraus ist erfreulicherweise die oberste Unterrichtsbehörde in Württemberg bereits energisch und zielbewußt vorgegangen. Nach einer probeweisen Einführung wöchentlicher zweistündiger Turnspiele neben den eigentlichen Turnstunden im Sommer 1905 an einigen höheren Schulen ist für den Sommer 1906 an sämtlichen Vollanstalten Württembergs die Durchführung eines obligatorischen Spielnachmittags — unter Wegfall der Hausaufgaben — angeordnet worden. Es sind Anzeichen dafür vorhanden, daß das Beispiel Württembergs Nachahmung findet und so das Spiel innerhalb der deutschen Schulgymnastik zu seinem vollen Rechte kommt. Geschieht dies, so bewahrheitet sich immer mehr der von Du Bois-Reymond gesprochene Satz: „Es kann kein Zweifel sein, das deutsche Turnen in seinem weisen Gemisch von Theorie und Praxis erscheint als die glücklichste, ja als endgültige Lösung der großen seit Rousseau die Pädagogik beschäftigenden Aufgabe, der harmonischen Durchbildung unseres Körpers."

Literatur.

I. Geschichte.

1. **E. Cotta**, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte. 2. verb. und verm. Aufl. 128 S. Leipzig 1906, R. Voigtländers Verl. Kart. 1,40 M.

Gegenüber der 1. Auflage (vgl. Päd. Jahresbericht 1902, Nr. 3) sind Erweiterungen eingetreten bei der Darstellung des Turnens in Preußen, namentlich des Mädchenturnens, des Spielbetriebs in England, der heutigen schwedischen Gymnastik, des Maulschen Turnens; eingefügt sind auch die wichtigsten Ministerialverfügungen aus der neuesten Zeit. Vermißt wird ein Verzeichnis der teilweise zu weitgehenden Anleihen benutzten Quellenschriften.

2. **A. Furtwängler**, Die Bearbeitung der Gymnastik in der griechischen Kunst. Sonderabdruck aus der Monatsschrift „Der Säemann." 15 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 80 Pf.

Der bekannte Münchner Archäologe weist überzeugend nach, in welch hohem Maße die griechische Kunst der Glanzperiode (5. Jahrhundert v. Chr.) von der griechischen Gymnastik beeinflußt worden ist. Der bildende Künstler jener klassischen Epoche sah sein Ideal in dem durch Gymnastik harmonisch ausgebildeten nackten Körper des vollkräftigen Mannes; er verstand es, seinen Gebilden nicht nur schöne Formen und Linien zu geben, sondern ihnen auch die Ideale der durch die Gymnastik erzeugten männlichen Tugenden einzuhauchen: Frische und Kraft, Mut und Entschlossenheit, Energie und Freiheit. Aber auch die Mischung eines geistigen, ethischen Elementes mit der Gymnastik des Körpers war jener großen Epoche eigen. Deshalb erscheint in dieser Zeit die Musik als Genossin der Gymnastik. Musik und Gymnastik, verlangt Platon, sollten immer in richtiger Mischung vereint getrieben werden, indem beide sich gegenseitig ergänzen; wer nur Gymnastik allein treibt, wird zu rauh nach Platon, wer nur Musik pflegt, wird zu weich; darum sollen beide Elemente der Bildung gemischt sein (ein wichtiges Argument für das moderne Turnen mit Musikbegleitung). Zum Schluß erläutert der Verfasser an einigen Beispielen das Eigentümliche der griechischen Körperbildung. Eine Anzahl gut gewählter Bilder unterstützt das Verständnis der feinen und treffenden Bemerkungen.

3. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt herausg. von Prof. H. Wickenhagen. 14. und 15 Jahrgang. 346 und 327 S. Leipzig 1905 und 1906, R. Voigtländers Verl. Je 3 M.

Im 14. Jahrgang ist besondere Rücksicht genommen auf Wandern, Rudern und Schwimmen, vor allem auf den unentgeltlichen Schwimmunterricht für die Volksschüler großer Städte. Aus dem übrigen gediegenen Inhalt seien noch hervorgehoben: „Die Charlottenburger Waldschule" von Stadtschulrat Dr. Neufert, ferner „Spiel und Leibesübung auf der Weltausstellung in St. Louis 1904" von Dr. F. A. Schmidt. Im 15. Jahrgang ist dem freien Spielnachmittag ein eigener Abschnitt (3 Aufsätze) gewidmet. Beide Bände bieten wieder eine reiche Fülle von Belehrungen und Anregungen auf dem Gebiete des Spiels und verwandter Übungen.

4. **Kunsterziehung.** Ergebnisse und Anregungen des drittten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik. 313 S. Leipzig 1906, R. Voigtländers Verl.

Der ausführliche Bericht und die abgedruckten Vorträge bestätigen die Richtigkeit des von einem Besucher über den dritten Kunsterziehungstag gefällten Urteils: „Die Verhandlungen über die Gymnastik wurden nach meinem Gefühl allzusehr von den reinen Fachleuten beherrscht. Sie liefen im wesentlichen auf einen Streit über den Wert des Turnens, wie es sich in Deutschland entwickelt hat, auf der einen und dem der Spiele und volkstümlichen Übungen (Wettlauf, Wurf) auf der anderen Seite hinaus, und dieser Streit wurde zeitweise so wenig von ästhetischen Gesichtspunkten aus geführt, daß man leicht unsicher werden konnte, ob man sich wirklich auf einem Kunsterziehungstage befände."

5. **Verhandlungen des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M. vom 15.—18. Sept. 1905.** Herausg. vom Geschäftsführer des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele, Prof. H. Raydt in Leipzig. 106 S. Leipzig, B. G. Teubner.

Man kann dem Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele nur dankbar dafür sein, daß er die Verhandlungen des Frankfurter Kongresses wortgetreu veröffentlicht hat; denn die üblichen Zeitungsberichte vermögen von den Verhandlungen eines solchen Kongresses ein zutreffendes Bild nicht zu gewähren. Es sprachen Generalarzt a. D. Dr. Meisner über „Die Beziehungen zwischen Schule und Heer", Professor Dr. Koch und Professor Raydt über „Die Erziehung zur Selbständigkeit", Geh. Medizinalrat Professor Dr. Finkler über „Die körperlichen Anlagen, ihre Entwicklung und Ausbildung" und Abgeordneter von Schenckendorff über „Den allgemeinen obligatorischen Spielnachmittag".

6. **E. Neuendorff, Die Turnlehrer an den höheren Lehranstalten Preußens und der Geist des Turnlehreramtes.** 131 S. Berlin 1905, Weidmann'sche Buchh. 2,40 M.

Eine mit großem Fleiße, umfassender Sachkenntnis und erfrischender Offenheit verfaßte Schrift, die ein genaueres Eingehen auf ihren Inhalt wohl verdient. Denn der Verfasser begnügt sich nicht damit, als gründlicher Kenner der derzeitigen Schäden im preußischen Schulturnen die herrschenden Mängel darzulegen, sondern macht auch überzeugende und beherzigenswerte Reformvorschläge, die über Preußen hinaus Beachtung verdienen. Das Grundübel der unerfreulichen Zustände im preußischen Schulturnen erblickt N. in dem jetzigen Turnlehrerbildungswesen. Als die hauptsächlichsten Mängel der Turnlehrerausbildung werden bezeichnet: Verschiedenheit der Aufnahmebedingungen, Verschiedenheit in den Lehrplänen und in der Ausbildung, Mangel an Übereinstimmung in den methodischen Grundsätzen und im Unterrichtsverfahren, Mangel einer regelnden und überwachenden Zentralinstanz, Ungleichheiten im Prüfungswesen, Verschiedenheit der praktischen Anforderungen bei Turnlehrerprüfungen. N. verlangt in überzeugender Weise, daß der Staat zur Sicherstellung der pädagogisch-didaktischen Bildung der mit Turnunterricht Betrauten den Besuch eines Turnlehrerbildungskursus fordern müsse; der Befähigungsnachweis durch eine sog. Extraneerprüfung sei unzulänglich. Durch ein mühsam zusammengetragenes statistisches Material wird nachgewiesen, daß der Versuch, die Turnlehrerstellen mit der Zeit durchweg mit Oberlehrern (akademisch vorgebildeten Lehrern) zu besetzen, mißlungen sei und niemals gelingen werde. Um aber seminaristisch gebildeten Lehrern das Turn-

lehreramt erstrebenswert zu machen, muß den Turnlehrern eine den Zeichenlehrern ähnliche Stellung eingeräumt werden. Die sog. Universitätskurse sollen wegfallen. Dagegen ist den Studierenden Gelegenheit zu geben, Vorlesungen über Turnwissenschaft (Systematik und Geschichte der Leibesübungen, Anatomie, Schulhygiene, Physiologie der Leibesübungen) zu hören und sich in der praktischen Turn- und Spielfertigkeit zu üben. Am Schluß der Studienzeit sollen sie alsdann über ihr Turnwissen und Turnkönnen eine Prüfung ablegen und zur Erwerbung der Lehrbefähigung einen vierwöchentlichen, turndidaktischen Kursus an der Turnlehrerausbildungsanstalt des Landes besuchen. Für die Semesterkurse der Turnlehrerbildungsanstalt macht N. folgende Verbesserungsvorschläge: 1. Erhöhung der praktischen Anforderungen bei den Aufnahmeprüfungen, 2. Hauptzweck der Kurse die turnmethodische Ausbildung und als wichtigste Mittel hiefür: a) Durcharbeiten eines vorbildlichen Lehrplans unter Führung bewährter Leiter, b) Befehlsübungen im applikatorischen Unterricht, 3. tüchtige Ausbildung im praktischen Turnen und Spielen, 4. turnwissenschaftliche Ausbildung der Eleven. Für die Fortbildung der Turnlehrer sind ins Auge zu fassen: die Anstellung von Turninspektoren und die Einrichtung von Wiederholungs- und Fortbildungskursen. Das Schlußwort bildet eine warm gehaltene, aus persönlichen Eindrücken und Erfahrungen geflossene Würdigung des Altmeisters Maul und der Erfolge seiner Lehrmethode. Möge die Lösung der von N. bezeichneten Hauptaufgabe, „eine preußische Turnschule zu schaffen und Einheitlichkeit in Lehrzielen und im Lehrverfahren hervorzubringen", baldigst in Angriff genommen werden.

II. Systematik und Methodik.

1. Dr. med. **F. A. Schmidt**, Physiologie der Leibesübungen. Nach seinen auf der Weltausstellung in St. Louis 1904 gehaltenen Vorträgen. Mit 32 Abbildungen im Text. 155 S. Leipzig 1905, R. Voigtländers Verl. 3 M.

In einheitlicher Zusammenfassung, ohne Unterbrechung durch beschreibend-anatomische Abschnitte, ist hier das Wissenswerteste aus des Verfassers grundlegendem Werk „Unser Körper" dargestellt in folgenden Kapiteln: Deutsche und schwedische Schulgymnastik; Die physiologische Betrachtung der Leibesübungen; Einwirkung der Leibesübungen auf die Knochen und Gelenke; Einwirkung der Leibesübungen auf die verschiedenen Muskeln im örtlichen Sinne; die physiologischen Vorgänge im Muskelgewebe bei Muskelarbeit und ihre Beeinflussung durch Leibesübung; die physiologische Erziehung des Nervensystems bei den Leibesübungen; Einwirkungen der Leibesübungen auf die Atmung und die Lungenentwicklung; Beeinflussung des Herzens und seine Tätigkeit durch Leibesübungen; Einfluß der Leibesübungen auf den Gesamtstoffwechsel des Körpers; physiologischer Übungswert der verschiedenen Arten der Leibesübungen; das Übungsbedürfnis in den verschiedenen Lebensaltern. Die Schrift ist in ihrer knappen gemeinverständlichen Fassung ein unentbehrlicher Ratgeber für die Vertreter einer rationellen Gymnastik.

2. **P. Hentzschel**, Deutsches Turnen im Hause. Leibesübungen für unsere Jugend in 230 Bildern nach dem Leben. Mit Anleitung zum Selbstunterricht. 140 S. Leipzig 1906, P. Eberhardt. Geb. 2,50 M.

Das schmucke Werkchen enthält die einfachsten und beliebtesten Übungen aus dem Gebiete des deutschen Schulturnens für Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren nebst einer kleinen Auswahl von Übungen aus dem

schwedischen Turnen, sowie Andeutungen über Trockenschwimmen und Atemgymnastik. Es ist eine Anleitung zum Betrieb der Leibesübungen im Zimmer und Garten und bezweckt durch richtige Auswahl des Übungsstoffes und Verwendung einfacher, zweckdienlicher Geräte die modernen Apparate zu ersetzen und die viel gepriesenen „neueren Systeme" zu verdrängen. Den Schluß bilden Spiele und Spielformen und eine Anleitung zum Ringen. Die nach photographischen Aufnahmen wiedergegebenen Abbildungen und die einfache gemeinverständliche Beschreibung der Übungen ermöglichen den Gebrauch des Büchleins auch dem Laien.

3. **H. Irving Hancock**, Japanische Gymnastik für Knaben und Mädchen nach dem Dschiu-Dschitsu-System. Mit 32 Abbild. 127 S. Stuttgart, J. Hoffmann. 2 M.

Kenner der japanischen Verhältnisse behaupten, daß das japanische Volk die ungewöhnlichen Körperleistungen, wie sie beispielsweise im russisch-japanischen Krieg in die Erscheinung traten, insbesondere seinem Gymnastiksystem, dem Dschiu-Dschitsu, zu verdanken habe. Nach dem Verfasser, einem Amerikaner, ist das Dschiu-Dschitsu nicht nur ein System athletischer Tricks, sondern vor allem Körperstählung durch vernünftige naturgemäße Lebensweise und durch bestimmte gymnastische Übungen. Das Wesen dieser Übungen ist das, was man Muskelwiderstand nennt. Je zwei Schüler oder Schülerinnen — einen Unterschied zwischen den Geschlechtern kennt die japanische Gymnastik nicht — vereinigen sich zu einem friedlichen Ringkampf, indem beide zur gymnastischen Ausbildung einander behilflich sein wollen. Dem Drucke der Muskeln des „Angreifers" muß seitens des „Angegriffenen" durch die gleichen oder ähnlichen Muskeln Widerstand geleistet werden. Die zahlreichen auf alle Muskelgebiete des Körpers sich erstreckenden Übungen bezwecken eine Stählung der Muskeln und somit eine Steigerung der Körperkräfte; sie sind in Parallele zu stellen mit den Übungen der Ringkämpfer und Athleten. Ob der Verfasser mit seiner Behauptung recht hat, daß sechswöchige Muskelstählung durch die ersten Dschiu-Dschitsu-Übungen den Körper stärker und gelenkiger mache als gewöhnliche gymnastische Ausbildung im Laufe eines Jahres bei einer täglichen Übungszeit von 20 bis 30 Minuten, könnte am einfachsten in unseren Turnlehrerbildungsanstalten durch praktische Versuche festgestellt werden. Der im vorliegenden Büchlein beschriebene Übungsstoff ist für den Zeitraum eines Schuljahres bestimmt. Das Verständnis der Beschreibung wird wesentlich erleichtert durch 32 Tafeln photographischer Aufnahmen von übenden Schülern und Schülerinnen. Von ebendemselben Verfasser stammt das im gleichen Verlag erschienene umfassendere Werk „Dschiu-Dschitsu, die Quelle japanischer Kraft".

4. **Miniaturbibliothek.** Leipzig, A. O. Paul.

a) **Zimmergymnastik** mit 22 Abbildungen. 48 S. 10 Pf.

Das Heftchen enthält 20 im ganzen zweckmäßig ausgewählte Frei- und Hantelübungen mit hygienischen Ratschlägen allgemeiner Natur.

b) **Dschiu-Dschitsu** mit 15 Abbildungen. 72 S. 20 Pf.

Ein Elementarkursus der japanischen Dschiu-Dschitsu-Kunst, eines Systems zur Stählung des menschlichen Körpers zum Zweck der Verteidigung ohne Anwendung von Waffen (vgl. Nr. 3). Da alle Tricks und Handgriffe erlaubt sind, die zum Siege führen, wird Dschiu-Dschitsu den deutschen Turn- und Ringübungen schwerlich Konkurrenz machen.

c) Das Boxen mit 13 Abbildungen. 62 S. 10 Pf.

Der Verfasser wird schwerlich recht behalten, wenn er diesem aus England zuerst nach Amerika und in die Kolonien und neuerdings auch auf den europäischen Kontinent gedrungenen Sportzweig einen glänzenden Triumphzug durch die deutschen Gaue prophezeit. Bis jetzt sollen zwei Boxer-Schulen, die eine in München, die andere in Berlin, existieren. Das dürfte genügen.

5. **H. Raydt**, Spielnachmittage. 101 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,60 M.

Der rührige Geschäftsführer des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland beleuchtet in der vorliegenden verdienstvollen Schrift die Frage des Jugend- und Volksspiels von allen Seiten und kommt auf Grund seiner sachlich gehaltenen Darlegungen zu der Forderung allgemein verbindlicher Spielnachmittage für alle Schulen. Es wäre dringend zu wünschen, daß die Schrift zur Kenntnis derjenigen Faktoren gelangte, die über die für die öffentliche Jugenderziehung zu bewilligenden Mittel zu verfügen haben. Für diesen Zweck wäre freilich eine straffere, knappere Fassung einzelner Kapitel wünschenswert.

6. **A. J. Endris**, Die Jugend- und Volksspiele. Zweck, Arten, Ausführung und Mittel zur Verbreitung derselben. Heft 111 der „Belehrenden pädagogischen Abhandlungen und Aufsätze". 21 S. Neuwied 1905, Heusers Verl. 75 Pf.

Ein für die IV. Jahresversammlung des „Allg. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege" (1903 in Bonn) verfaßter, aber wegen vorgerückter Zeit nicht gehaltener Vortrag, der die allgemeinen Gesichtspunkte der Spielfrage übersichtlich behandelt.

7. **M. von May**, Moderne Gedanken. Anhang: Regeln des Hockey-Spieles. 78 S. Bern, A. Francke. 80 Pf.

Der Verfasser fordert als Fundament jeder Erziehung die körperliche Ertüchtigung und darum mehr Sport und Spiel auch für die Schüler deutscher Zunge. Als vorbildlich wird auf England hingewiesen. Dort bestehen neben den vorzüglich geleiteten Boarding-Schulen für die Kinder der bemittelten Klassen die Tagesschulen für die ärmere Bevölkerung. Deren Schüler können vom 12. Lebensjahr an in die Boys-Brigade eintreten, wo sie, mit Lehrlingen und Ausläufern vereinigt, bis zum 17. Jahre verbleiben können. Diese Jünglingsvereinigung besitzt eine militärische Organisation und sucht durch militärischen Drill, Turnspiele, Schwimmübungen, Ambulanzunterricht einen erzieherischen Einfluß auszuüben und die Jugend vor dem Verderben zu bewahren. Zahlreiche Abbildungen veranschaulichen das Tun und Treiben der Boys-Brigade. Wenn auch für uns Deutsche die Fürsorge für die schulentlassene Jugend eine brennende Frage ist, so wird sie doch nicht nach dem Vorbild der auf englischem Boden erwachsenen Institution der Boys-Brigade zu lösen sein.

8. Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Leipzig, B. G. Teubner.

Band 1. Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 5. umgearb. und erw. Aufl. mit zahlreichen Abbild., neu bearb. von A. Hermann 1905. 91 S. Kart. 80 Pf.

Band 2. Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen. 3. umgearb. Aufl. mit zahlreichen Abbild., verfaßt von Dr. med. F. A. Schmidt 1905. 127 S. Kart. 1,20 M.

Die vorgenommenen Änderungen (Erweiterungen und Kürzungen) sind wahrhafte Verbesserungen der beiden verdienstvollen Schriften.

9. Spielregeln des technischen Ausschusses, Leipzig, B. G. Teubner. Kart. je 20 Pf.
   Heft 1: Faustball, Raffball, 6. Aufl.
   Heft 2: Einfacher Fußball ohne Aufnehmen des Balles, 7. Aufl.
   Heft 5: Schlagball mit Einschenker, 4. Aufl.
   Heft 7: Schlagball mit Freistätten, 3. Aufl.
   Heft 9: Gemischter Fußball (mit Aufnehmen des Balles), 4. Aufl.

Die rasche Folge der neuen Auflagen spricht für die obsiegende Geltung der Spielregeln des technischen Ausschusses auf den deutschen Spielplätzen. Das Schlagballspiel mit Freistätten in der vorliegenden Form scheint ein sehr ansprechendes Spiel zu sein. Weniger befreunden kann man sich mit dem gemischten Fußball. Offenbar soll dieses Spiel der allseitigen Körperbewegung durch Mitbetätigung der Arme Vorschub leisten. Dadurch werden aber die mit dem Spiel verbundenen Gefahren sicherlich vermehrt.

10. **E. Kohlrausch** und **A. Marten**, Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten mit 19 Figuren. 7. verm. und verb. Aufl. Hannover 1905, E. Meyer. Geb. 1 M.

Die neueste Auflage der anerkannt vortrefflichen Sammlung kann um so mehr empfohlen werden, als die Spielregeln mit denen des Zentralausschusses in Übereinstimmung gebracht worden sind.

11. **H. Ullmann**, Jugendspiele für Volks- und Bürgerschulen mit 11 Figuren und einem Geräteverzeichnis. 2. Aufl. 110 S. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 K.

40 der bekanntesten Spiele, die im großen und ganzen zweckmäßig auf die 8 Schuljahre verteilt sind.

12. **Th. Wohlrath**, Spielbuch für Turnvereine und Schulen, enthaltend: Ball- und Kampfspiele, Spiele für Mädchen, sowie Lauf- und Fangspiele für Kinder- und Volksschulfeste. 251 S. Stuttgart 1905/06, P. Mähler. Geb. 2,60 M.

Der erste Teil der Sammlung enthält 27 Ballspiele, der zweite 18 Kampfspiele, der dritte 21 Spiele für Mädchen, der vierte 26 Lauf- und Fangspiele für Kinder- und Volksschulfeste. Der erste Teil liegt auch in einer Separatausgabe (65 Pf.) vor. Unter den Ballspielen vermißt man „Mordball" für Knaben und „Korbball" für Mädchen. Das Tamburinspiel eignet sich nicht bloß, wie der Verfasser meint, für Mädchen, sondern wird ebenso gern von Knaben, ja auch von Erwachsenen gespielt. Die Beschreibung mancher Spiele (z. B. des Faustball- und Schlagballspiels) erfüllt weder in materieller noch formeller Hinsicht die Anforderungen, die heute an eine derartige Anleitung gestellt werden müssen. Wer heute die Spielsache fördern will, muß kritischer und gründlicher zu Werke gehen. Die Mißachtung der vom Zentralausschuß herausgegebenen Spielregeln ist unverständlich.

13. **B. Thom** und **Th. Walde**, Turnspiele, Aufmärsche und Reigen für Mädchen der Volksschulen nebst Anhang: Spiele, Aufmärsche und Reigen für Knaben der Volksschulen. 240 S. Bochum, Verlag der Hermann-Hubertus-Stiftung. 1,80 M.

Wie der Titel des Buches, so hätte der Inhalt vereinfacht werden können. Der Begriff „Turnspiele" wurde von den Verfassern entschieden zu weit gefaßt; Singspiele für Kindergärten dürfen in einer für die Volksschule bestimmten Sammlung keinen breiten Raum einnehmen. Die Zahl der Aufmärsche und Reigen mußte auf ein Minimum eingeschränkt werden;

denn wir haben gerade in der Volksschule mit der knapp bemessenen Unterrichtszeit und den zumeist ungünstigen Arbeitsbedingungen (stark besetzte Klassen usw.) alle Ursache, wie in den übrigen Fächern so auch im Turnen uns auf das Wertvollste und Wirksamste zu beschränken. Das beigegebene Literaturverzeichnis läßt die notwendige kritische Sichtung vermissen; auch der Preis sollte der einzelnen Schrift beigefügt sein.

14. **H. Satow**, Bewegungs- und Unterhaltungsspiele im Freien. Heft 48 von Möllers Bibliothek für Gesundheitspflege und Volksaufklärung, Hauswirtschaft und Unterhaltung. 26 S. Oranienburg, W. Möller. 20 Pf.

Spielleiter werden wenig Nutzen von dem Heftchen haben, da sehr wichtige Spiele fehlen und die Beschreibung nicht erschöpfend ist.

15. **H. Schröer**, Turnspiele für Turnvereine, Spielgesellschaften, reifere Schüler und Schülerinnen mit 9 Abbild. 2. umgearb. Aufl. Leipzig 1906, J. Klinkhardt. Kart. 1 M.

Die zweite Auflage unterscheidet sich im wesentlichen dadurch, daß die Spielregeln übersichtlich geordnet und den vom Zentralausschuß aufgestellten angepaßt sind. Kreisfußball, Sauball und Prellball sind ersetzt durch Faustball, Tamburinball und Eilbotenlauf. Das Büchlein übt meist Beschränkung in der Auswahl der Spiele, bietet eine klare Beschreibung, weist auf abweichende Regeln hin und macht auf häufig vorkommende Fehler aufmerksam.

16. **G. H. Weber**, Methodik des Turnunterrichts für Knaben und Mädchen in Volks- und Mittelschulen. 4. umgearb. Aufl. 159 S. München 1906, R. Oldenbourg. Geb. 1,85 M.

Das vorliegende Bändchen, der I. Teil eines größeren Werkes, „Grundzüge des Turnunterrichts für Knaben und Mädchen in Volks- und Mittelschulen", gibt neben einer Fülle wertvoller didaktischer Anweisungen Aufschluß über so manche Fragen, die den Turnlehrer interessieren müssen, über Turnräume und Turngeräte, Turnzeit, Vor- und Fortbildung der Turnlehrer u. a. Eingefügt sind zwei Stoffpläne: Programm des Turnunterrichts für die humanistischen und Realgymnasien Bayerns und Turnprogramm für die 7klassigen Volksschulen Münchens. Weber bekennt sich zur Aufstellung und Einhaltung von Klassenzielen. Er redet der Verbindung von Gesang und Turnunterricht das Wort, ist aber befremdlicherweise ein Gegner der Begleitung durch das Klavier. Ungern vermißt man einige ausgeführte Lektionsbeispiele, aus denen der angehende Turnlehrer zu ersehen vermag, wie die allgemein gehaltenen methodischen Ratschläge an einem bestimmten Stoffe konkrete Gestalt gewinnen. Das induktive Verfahren ist auch bei der Ausbildung Erwachsener das naturgemäßeste und deshalb wirkungsvollste.

17. **H. Grittner** und **F. Schmale**, Praxis des Turnunterrichts. Ausgeführter Lehrplan mit zahlreichen Übungsgruppen und Abbild. für Volksschulen, sowie für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten auf Grund der neuesten amtlichen Bestimmungen in Preußen. 2. Aufl. 222 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 2,40 M.

Die zweite Auflage (vgl. Päd. Jahresbericht 1902, Nr. 8) ist bedeutend erweitert durch zahlreiche Abbildungen, durch ausgiebigere Verwendung von Liegestütz- und Rumpfübungen und durch Vermehrung der Turnspiele. Das ausführlich behandelte Stabspringen wäre besser einer höheren Turnstufe vorbehalten geblieben. Der „Reitsitz", wie ihn Fig. 43 S. 129 zeigt, ist aus hygienischen Gründen verwerflich. Die „Praxis

des Turnunterrichts" ist einer der brauchbarsten Kommentare zu dem preußischen Leitfaden, insbesondere nach der turnmethodischen Seite.

18. O. **Scharf**, Vorturnerstunden in Turnvereinen, sowie Vorturnerhandbuch für das Riegenturnen (auch für Oberklassen höherer Lehranstalten). 272 Übungsgruppen an Geräten für alle Fähigkeitsstufen mit Berücksichtigung des Übungsstoffes für Altersriegen. 237 S. Berlin 1905, Weidmann'sche Buchh. Geb. 3 M.

Die fleißige, aus der Praxis herausgewachsene Arbeit gibt einen Überblick über die im Lauf der Jahre im Turnverein zu Krefeld gepflegten Gerätübungen. Die Übungsgruppen sind nach Fähigkeitsstufen geordnet. Mit der Zuteilung kann man nicht immer einverstanden sein. Am Barren beispielsweise beginnt die erste Gruppe der Unterstufe gleich mit Knickstützübungen (S. 81); auch am Reck hätte die Unterstufe genug Arbeit, wenn die für diese berechnete erste Gruppe am kopfhohen (statt reichhohen) Reck gefordert würde (S. 1). Nicht befreunden können wir uns mit den gekünstelten Übungsbeispielen an zusammengestellten Geräten (Ringe mit Pferd und Freisprunggerät, Ringe mit Barren, Bock und Reck usw.). Da das vorliegende Werkchen als Vorturnerhandbuch in Turnvereinen und den oberen Klassen höherer Schulen gedacht ist, würden turnmethodische Winke als Einleitung zu den einzelnen Abschnitten die praktische Brauchbarkeit der Sammlung erhöhen.

19. Leitfaden für den Turnunterricht an der 1. bis 3. Klasse der zürcherischen Primarschulen. Im Auftrage des Erziehungsrates verfaßt von R. Spühler, J. Binder, U. Greuter. 100 S. Zürich 1905, Kantonaler Lehrmittelverlag.

Der erste Teil des Leitfadens enthält Geh-, Lauf- und Freiübungen, der zweite Übungen an und mit Geräten, der dritte Spiele. Der Übungsstoff ist sehr geschickt zusammengestellt, er berücksichtigt Turnabteilungen, die aus 1 bis 3 Jahrgängen zusammengesetzt sind. Über die praktische Verwertung des Büchleins orientieren in knapper klarer Form das Vorwort und vier ausgeführte Lektionsbeispiele. Dem Spiel und den Laufübungen ist mit Recht ein Hauptaugenmerk geschenkt. Zur Vorbereitung des rhythmischen Turnens sind „Übungen zur Bildung des Taktgefühls" aufgenommen.

20. **B. Striegler**, Das deutsche Turnen in seinem ganzen Umfange nebst ausführlicher Beschreibung von 41 Bewegungsspielen für Jung und Alt mit 82 Abbildungen. 208 S. Leipzig, Ph. Reclam jun. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein zeigt folgende Gliederung: geschichtliche Einleitung; Wert, Wesen und Zweck des Turnens; die Hauptgattungen der Turnübungen, ihr Inhalt und ihr Betrieb; das Wetturnen; das Bewegungsspiel; Turnplatz; Turnhalle; Nebenzweige des Turnens (Fechten, Wandern, Schwimmen, Eislaufen); Schriftentum; Register. Der Verfasser hat seine Aufgabe, weitere Kreise über Wesen, Zweck und Inhalt des deutschen Turnens zu unterrichten, mit Umsicht und Geschick gelöst. Der Hauptwert des Büchleins liegt darin, daß es auch dem Nichtfachmanne über die Bedeutung der turnerischen Fachausdrücke Aufklärung verschafft.

21. **E. Küffner**, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei- und Stabübungen für die Volksschule. 3. bedeutend verm. und verb. Aufl. 103 S. Würzburg, F. X. Bucher'scher Verlag. Kart. 1,40 M.

Von den 104 Übungsbeispielen sind 65 für beide Geschlechter berechnet. Bei näherer Prüfung ergibt sich aber, daß viele von diesen Übungen mehr oder weniger entweder den Stempel des Knaben- oder des Mädchenturnens an sich tragen. Beispielsweise tragen Nummer 32 und

86 ganz den Charakter der Mädchenübungen, Nummer 20 taugt mehr für Knaben. Die ganze Stoffauswahl und deren Verarbeitung lassen die Hauptforderung des modernen Schulturnens, Betonung des physiologisch Wirksamen, außer acht. Die Ordnungsübungen haben immer noch einen ungerechtfertigten Vorrang. Der Schwenkstern (Nummer 93) und Schwenken in Fünferreihen (Nummer 104) bleiben ohne jeden Schaden aus dem zeitlich und räumlich beschränkten Volksschulturnen fort. Der Betrieb der Ordnungs-, Frei- und Stabübungen muß nicht unbedingt „trocken" sein (S. V). Nicht ganz korrekt ist die rhythmische Gestaltung von Beispiel 35, III: die ganze Übung muß, um vollständig zu befriedigen, 16×4 (nicht 12×4) Schritte betragen.

22. Deutsche Volks-Turnbücher. Herausgeber Dr. Rud. Gasch. Leipzig, M. Hesse. Das Doppelheft 50 Pf.

Heft 27/28: Stabübungen für Frauen und Mädchen in Verbindung mit Ordnungsübungen als Einzelübungen, Gemeinübungen und Reigen, von A. Erbes mit 86 Bildern von M. Burger. 60 S.

Das Büchlein wird bei seiner leicht verständlichen Sprache und klarer Beschreibung der Übungen den weniger erfahrenen Leitern von Frauen- und Mädchenturnabteilungen gute Dienste leisten.

Heft 29/30: Schrittarten, Tanzwechsel und Reigen von A. Erbes mit 64 Abbild. 68 S.

Der Beschreibung der im Frauenturnen gebräuchlichen Gang- und Hüpfübungen folgt eine Anzahl Tanzwechsel, in denen die einzelnen Schritt- und Hüpfübungen zu kurzen, reigenartigen Übungsfolgen verbunden sind. Den Beschluß bilden mehrere Tanz- und Liederreigen.

Heft 31/32: Anlage und Ausstattung von Turnplätzen und Turnhallen für das Schul- und Vereinsturnen von H. Meyer. 57 S.

Ein aus reicher turntechnischen und turnpraktischen Erfahrung geschöpfter Ratgeber (vgl. Päd. Jahresbericht 1904, Nr. 13).

Heft 33/34: 50 Hantelübungen für Altherrenriegen. Für den Betrieb mit Musik zusammengestellt von A. Rößner, mit 60 Bildern von M. Burger. 64 S.

Nach der im Allgemeinen Turnverein zu Leipzig seit 50 Jahren üblichen Methode wird für ältere Herren, die ihren Körper in verhältnismäßig kurzer Zeit gründlich durcharbeiten wollen, ein vielseitiger anregender Übungsstoff geboten.

23. **A. Böttcher** und **A. Kunath**, Lehrgang für das Mädchenturnen. 3. veränd. und verm. Aufl. mit 106 Abbild. und einem Anhange „Dauerübungen" besorgt von A. Böttcher. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 3,40 M.

Der Verfasser war bemüht, den berechtigten Forderungen der neuesten Zeit hinsichtlich einer kräftigeren Turnkost für das weibliche Geschlecht Rechnung zu tragen durch Einfügung von Rumpfübungen in den Übungsstoff der 10 Turnjahre und durch Anfügung von „Dauerübungen", die der Stärkung der Rücken- und Bauchmuskulatur dienen sollen. Es sind dies Übungen an Leitern und Stangen, auf Matten und an einer Wand, nach schwedischer Art auszuführen. Der Verfasser hat mit der Ausarbeitung dieser Übungen gezeigt, daß auch an unserer Geräteeinrichtung turnenden Mädchen und Frauen Übungen geboten werden können, die denen der schwedischen Gymnastik an Wert nicht nachstehen. Als weitere Neuerung sind einige Gruppen Keulenübungen hinzugetreten, die sich in den letzten Jahren im Mädchen- und Frauenturnen als beliebte Übungen eingebürgert haben. Für den übrigen Inhalt gelten die zur zweiten Auflage gemachten Bemerkungen (Päd. Jahresbericht 1904, Nr. 12).

24. **A. Dieckmann** und **H. Löhr**, Der Turnunterricht für Mädchen der ersten beiden Schuljahre. 36 Sing- und Bewegungsspiele, mit einem Vorwort von A. Böttcher. 48 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 80 Pf.

Eine zweckmäßige Auswahl unter der großen Zahl der landläufigen Liederspiele und Spiellieder. Der Titel ist nicht glücklich gewählt. Wo ein „Turnunterricht" bei den Kleinen eingeführt ist, darf er auch kräftigere Kost enthalten, einerseits Spiele, bei denen der lebhaften Bewegung halber ein begleitender Gesang unzulässig ist, andrerseits einfache und leichte Frei- und Gerätübungen.

25. **A. Maul**, Reigenartige Turnübungen für Mädchen. I. Teil: Die unteren Stufen. 2. umgearb. Aufl. 128 S. Karlsruhe 1906, G. Braun'sche Hofbuchh. Kart. 1,20 M.

26. — — Barrenübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 3. verb. und verm. Aufl. 103 S. Ebendaselbst 1906. Kart. 1 M.

27. — — Reckübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 3. verb. und verm. Aufl. 106 S. Ebendas. 1906. Kart. 1 M.

28. — — Pferdübungen, nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 3. verm. und verb. Aufl. 101 S. Ebendaselbst 1907. Kart. 1 M.

29. — — Lehrplan für das Turnen der männlichen Schuljugend. 3. verb. Aufl. 24 S. Ebendaselbst 1906. 25 Pf.

Zu Nummer 25: Die wesentlichen Änderungen, die die 2. Auflage im Vergleich mit der 1. aufweist (vgl. Päd. Jahresbericht 1901, Nr. 16), sind teils der Absicht entsprungen, noch mehr wie dort die Übungsbeispiele einfach und durchsichtig aufzubauen und so die geistige Arbeit der Schülerinnen beim Turnunterricht herabzumindern; teils lag den Änderungen die Absicht zugrunde, einzelnen Übungsgruppen mehr Inhalt zu geben, d. h. sie kraftvoller, für die Turnenden körperlich anstrengender zu gestalten (vgl. die Vermehrung der Rumpfübungen). Allein trotz der Änderungen zugunsten der gesundheitlichen Seite des Turnunterrichts blieb die Erzielung körperlicher Geschicklichkeit, überhaupt der Erziehungszweck des Turnens das vornehmste Leitmotiv. Das Büchlein wird in seiner neuen Gestalt nicht nur ein vortrefflicher Führer im Mädchenturnunterricht sein, sondern kann auch für das Turnen in Frauenabteilungen mit Vorteil verwendet werden.

Zu Nummer 26, 27, 28: Unermüdliche Schaffensfreudigkeit und beständiges Sinnen und Suchen nach bester Methode sind typische Eigenschaften unseres Altmeisters am Oberrhein. Ihnen verdanken wir die in kurzer Zeit (vgl. Päd. Jahresbericht 1902, Nr. 20—22) notwendig gewordenen Neuauflagen der 3 Bändchen. Die Änderungen erstrecken sich teils auf Veränderung des Wortlauts, wodurch Raum gespart und größere Deutlichkeit erzielt wurde, teils sind sie stoffliche Vermehrungen. Diese bestehen sowohl in der Hinzufügung neuer Übungen zu den schon vorhandenen Übungsgruppen als auch aus neu gebildeten Gruppen (hauptsächlich in der 3. und 4. Stufe).

Zu Nummer 29: Abgesehen von einem viel größeren Druck enthält die neue Auflage dieses für Neulinge im Turnfach unentbehrlichen Lehrplans einige Verbesserungen auf den 4 oberen Turnstufen, hauptsächlich bestehend in viel bestimmteren und kürzeren Hinweisen auf die in den 3 Turnbüchlein (Nr. 26—28) enthaltenen Übungsgruppen. Außerdem erlitten einige Übungsgruppen an den Geräten aus Zweckmäßigkeitsgründen innerhalb des betreffenden Turnjahrs eine Verschiebung.

X. Geschichte.

Von

Ernst Kornrumpf,

Schuldirektor in Gotha.

I. Übersicht.

Die Neuerscheinungen dieses Jahres sind zum Teil den Erinnerungen an die Ereignisse vor hundert Jahren gewidmet. Da liegt zunächst die aus dem Englischen des John Holland Rose von K. W. Schmidt übersetzte zweibändige Lebensgeschichte „Napoleon I." (besprochen unter IX, 8) vor, die mit Karten und Plänen und einem Bildnis Napoleons in Photogravüre geschmückt ist. Ihr zur Seite tritt die knappe, mit 119 Abbildungen geschmückte Monographie über „Napoleon I." (IX, 9) von Karl Ritter von Landmann, in der Napoleon gleichfalls, trotz Krieg und Kriegsgeschrei, als ein gewaltiger Kulturträger erscheint, der Großes für den Fortschritt geleistet hat. Die Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands durch Napoleon tritt uns lebhaft vor die Seele, wenn wir den zum hundertsten Todestage Palms erschienenen Neudruck von „Deutschland in seiner tiefen Erniedrigung" (VII, 11) lesen, der in einer in allen Einzelheiten getreuen Nachbildung vorliegt. Den „Zusammenbruch Preußens im Jahre 1806" (VIII, 3) mit all seinen Ursachen und Folgen schildert Paul Schreckenbach in klarer, übersichtlicher Darstellung, während Franz Mehring in seinem Buche „Jena und Tilsit" (VIII, 4) ein vom sozialdemokratischen Parteistandpunkte geschriebenes Kapitel ostelbischer Junkergeschichte bietet, das auch noch in anderem Zusammenhange erwähnt werden soll. Das ganze Zeitalter der deutschen Bedrückung und Erhebung behandelt in geistvoller, formvollendeter Darstellung Friedrich Meinecke in seiner Monographie „Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1795—1815" (VII, 8), während E. Spielmann in „Aufgang aus Niedergang" (VII, 9) eine gemeinverständliche Darstellung der Ereignisse des Jahrzehnts 1805 bis 1815 gibt. Aus demselben Zeitraume veröffentlicht Kurt Krebs in „Vor hundert Jahren" (VII, 10) Aufsätze und Urkunden zur Geschichte der Kriegsjahre 1806—1815, während Richard Knötel „Die eiserne Zeit vor hundert Jahren" (VII, 5) in prächtigen Bildern aus seiner schlesischen Heimat zeichnet. „Der Zusammenbruch des I. Kaiserreichs" (VII, 13) im Jahre 1814 wird von W. Zelle in gründlicher, gemeinverständlicher Darstellung geschildert, während Julius von Pflugk-Harttung in „Kraft und Leben dem Vaterlande" (VII, 14) die Kriegsgeschichte der Jahre 1813—1815 in anspruchslosem Gewande, wenn auch mit zahlreichen Einzelheiten bietet. Zu den preußischen Ehrenmännern im Unglück gehörte auch „Joachim

Nettelbeck" (IX, 21), der Bürger zu Kolberg, dessen Lebensbeschreibung, von ihm selbst aufgezeichnet, in einer gekürzten Fassung von Otto Zimmermann herausgegeben worden ist. Das Schicksal eines gemeinen Soldaten in Napoleons Heeren erzählt der Hunsrücker Dorfschullehrer Johann Jakob Röhrig in seiner im Alter von ihm selbst aufgezeichneten Jugendgeschichte „Unter der Fahne des ersten Napoleon" (IX, 22), die von seinem Enkel Karl Röhrig veröffentlicht worden ist.

Über die Geschichtswissenschaft, besonders über die Geschichtsauffassung, liegen neue grundlegende Werke nicht vor; denn was Ferdinand Erhardt in seinen Problemen zur Geschichtsforschung, „Über historisches Erkennen" betitelt (I, 1), in wohlgegliederter, knapper Form vorträgt, enthält keine neuen, umwälzenden Gedankenmassen, sondern nur eine Zusammenstellung bereits erarbeiteten Materials. Dasselbe gilt von Karl Kautzkys „Ethik und materialistische Geschichtsauffassung" (I, 2), in der der Hauptsache nach die Lehren von Karl Marx und Friedrich Engels in knapper, leicht lesbarer Form für ein größeres Leserpublikum dargestellt werden. Selbstverständlich ist diese materialistische Geschichtsauffassung, von Sozialisten aufgestellt und als ausschließlich proletarische Philosophie in Anspruch genommen, für den Geschichtsunterricht der Schule nicht verwendbar. Das geht deutlich hervor aus dem Buche von Max Maurenbrecher, „Die Hohenzollern-Legende" (VIII, 2), in dem der ehemalige national-soziale und spätere sozialdemokratische Verfasser den Versuch macht, die Geschichte der Hohenzollern vom Standpunkte der materialistischen Geschichtsauffassung aus für sozialdemokratisch gesinnte Arbeiter zu schreiben. In welcher Weise dabei unsere bisherige Auffassung über das Wesen und Wirken der Hohenzollern so ziemlich auf den Kopf gestellt wird, das zeigt auch der Sozialdemokrat Franz Mehring in seinem Kapitel ostelbischer Junkergeschichte, betitelt „Jena und Tilsit" (VIII, 4), in dem natürlich alles in den Staub gezogen wird, was der monarchisch und vaterländisch gesinnte Deutsche und Preuße hochzuhalten gewöhnt ist. Daß dieser materialistischen Geschichtsdarstellung die so oft geforderte wissenschaftliche Objektivität völlig abgeht, ist selbstverständlich; liegt es doch in der Absicht der sozialdemokratischen Geschichtschreibung, das monarchische und vaterländische Gefühl zu untergraben.

Auch für die Methodik des Geschichtsunterrichts liegen neue grundlegende Werke nicht vor. Dasselbe gilt von den Lehrbüchern für höhere Lehranstalten und ebenso von denen für Volks- und Mittelschulen. Sie bewegen sich sämtlich in den Bahnen, die schon oft genug von uns gekennzeichnet und leider meist von den Behörden amtlich vorgeschrieben sind.

Aus der allgemeinen Geschichte zeigen wir mit Vergnügen den VI. Band von Helmolts „Weltgeschichte" (V, 1) an, der sich über Mittel- und Nordeuropa verbreitet, und das geniale Werk des großen Schotten Thomas Carlyle, „Die französische Revolution" (V, 4), das in einer neuen illustrierten Ausgabe in drei Bänden vorliegt.

Auf dem Gebiete der alten Geschichte ist der Berliner Professor Hugo Winckler besonders rührig. Das Feld, das er bebaut, ist die orientalische Geschichte, die auf Grund der Ausgrabungen zu wesentlich neuen Ergebnissen gelangt und umgestaltend auf die bisherige Darstellung, besonders auch auf die Auffassung und Darstellung der Bibel, wirkt. Dieser umgestaltende Einfluß zeigt sich praktisch nicht nur in Wincklers „Auszug aus der Vorderasiatischen Geschichte" (VI, 1),

sondern er findet sich theoretisch auch nachgewiesen in den drei Schriften: „Die Weltanschauung des alten Orients", „Altorientalische Geschichtsauffassung" und „Der alte Orient und die Bibel" (I, 4). Eine nicht unwichtige Seite der alten Geschichte behandelt E. Speck in seiner umfangreichen „Handelsgeschichte des Altertums" (VI, 3), deren zwei Schlußbände vorliegen.

Unter den Werken zur Deutschen Geschichte ragt unzweifelhaft Eduard Heycks dreibändige, mit mehr als 1000 vortrefflichen Abbildungen geschmückte „Deutsche Geschichte" (VII, 1) als eine Musterleistung deutscher Wissenschaft in volkstümlicher Form und deutscher Buchkunst hervor. Ihr tritt würdig zur Seite das in zwei umfangreichen Bänden bereits in dritter Auflage erschienene „Handbuch der deutschen Geschichte" von Gebhardt (VII, 2), das zwar des Bildschmucks entbehrt, dafür aber eine Fülle von Stoff in sorgfältiger Gliederung unter Angabe der einschlägigen Quellen enthält. Besondere Aufmerksamkeit verdient auch der vierte Band von des Jesuiten Emil Michael „Geschichte des deutschen Volkes vom 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters" (VII, 3), in dem in gründlicher Weise die deutsche Dichtung und deutsche Musik während des 13. Jahrhunderts behandelt wird.

Zur besonderen Landesgeschichte liegt wieder das in großer Regelmäßigkeit alljährlich erscheinende „Hohenzollern-Jahrbuch" (VIII, 1) vor, dessen vornehm und gediegen ausgestatteter zehnter Jahrgang ebenso wie seine neun Vorgänger eine Fülle von Abbildungen mit wissenschaftlicher Gediegenheit des Inhalts vereinigt. In Hans Reidelbachs „Bayerns Geschichte in Wort und Bild nach den Wandgemälden des Bayrischen Alten Nationalmuseums" (VIII, 8) ist ein Prachtwerk erschienen, auf das jeder Bayer und auch jeder Deutsche mit Stolz blicken darf.

Reich angebaut ist wieder das Feld der Biographie. Neben den beiden oben bereits erwähnten Biographien Napoleons I. ragt weit hervor die auf einen Band gekürzte Ausgabe der sechsbändigen Lebensgeschichte „Friedrichs des Großen" von Thomas Carlyle (IX, 10); aber auch das zweibändige Werk über denselben Helden von Georg Winter (IX, 11) verdient sorgsame Beachtung. Als ein groß angelegtes Unternehmen erweist sich auch das Werk „Die Jugend und Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg und Könige von Preußen" (IX, 14) von Georg Schuster und Friedrich Wagner, dessen erster Band die Kurfürsten Friedrich I. und II., Albrecht, Johann, Joachim I. und II. behandelt. In die Tage der „Schmach von Kanossa" führt Emil Höhne mit seinem „Kaiser Heinrich IV." (IX, 16), dessen Leben und Kämpfe nach dem Urteile seiner deutschen Zeitgenossen er gründlich und gediegen darstellt. Hervorgehoben zu werden verdient auch das Lebens- und Charakterbild „Katharina von Bora" von Ernst Kroker (IX, 17), sowie die Geschichte des Lebens und Leidens der „Jungfrau von Orleans" von Charlotte Lady Blennerhassett (IX, 18).

Von Abbildungen zur Geschichte verdient der unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus von Dr. B. Seyfert herausgegebene Bilderanhang zu Friedrich Neubauers „Lehrbuch der Geschichte" (X, 4) wegen seiner gediegenen Ausstattung und seines billigen Preises in erster Linie Erwähnung. In zweiter Auflage liegt der zweite Teil von H. Luckenbachs vortrefflichem Anschauungswerke „Kunst und Geschichte" (X, 5) vor,

der die Abbildungen zur deutschen Geschichte enthält. Auch die „Sammlung vaterländischer Bilder aus der deutschen Geschichte" (X, 6), die die Kunstverlagsanstalt von Gerhard Stalling in Künstler-Farbendrucken herausgibt, verdient ebenso Empfehlung wie die 32 Federzeichnungen „Charakterköpfe zur deutschen Geschichte" (X, 7) von Karl Bauer. Wollen diese Bildersammlungen in den Dienst der Geschichte treten und diese veranschaulichen, so verfolgt Dürers „Unserer Lieben Frauen Leben" (X, 8) und das „Albrecht Dürer-Heft" (X, 9) rein künstlerische Zwecke, nämlich eine Einführung in Dürers Leben und Werk.

Auf dem Gebiete der Kunst- und Kulturgeschichte ragt Anton Springers „Handbuch der Kunstgeschichte" seit langem bedeutsam hervor. Es liegt von ihm der 5. Band in 3. Auflage vor, der die Kunst des 19. Jahrhunderts behandelt (XI, 1). Auch Paul Knötels „Illustrierte Allgemeine Kunstgeschichte im Umriß für Schule und Haus" (XI, 2) und Wilhelm Buchners weitverbreiteter „Leitfaden der Kunstgeschichte" (XI, 3) verdient hier Erwähnung. Für den deutschen Unterricht der höheren Schulen legt Julius Ziehen „Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Goethes Italienischer Reise" (XI, 4) vor, 67 vortrefflich ausgeführte Abbildungen aus der Malerei, Architektur, Bildhauerkunst und Landschaft. In einer neuen Bücherei für vaterländische Geschichte, Kunst und Kulturgeschichte, „Walhalla" (XI, 5), will Ulrich Schmid die hervorragenden Persönlichkeiten in Geschichte, Kunst und Kulturgeschichte in einem regelmäßig jährlich oder halbjährig erscheinenden Buche verewigen. Von seiner auf gründlichstem Quellenstudium beruhenden „Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit" (XI, 6) legt Georg Grupp den zweiten Band vor, der sich mit den Anfängen der christlichen Kultur beschäftigt. In einer geistvollen, mit 60 Bildnissen berühmter Franzosen geschmückten Untersuchung über den Einfluß der germanischen Rasse auf die Geschichte und Kultur Frankreichs, „Die Germanen in Frankreich" (XI, 14), bietet Ludwig Woltmann die Fortsetzung seines im vergangenen Jahre erschienenen Werkes „Die Germanen und die Renaissance in Italien". Auf Grund der anthropologischen Untersuchungen beider Bände kann es keinem Zweifel unterliegen, daß nach dem Verfall des römischen Reiches in erster Linie die Germanen die Träger der politischen und geistigen Geschichte Europas geworden sind. „Die Renaissance" (XI, 13) macht auch der Engländer Walter Pater zum Gegenstande seiner geistvollen Studien in Kunst und Poesie, die jetzt in einer vortrefflichen deutschen Übersetzung von Wilhelm Schölermann erschienen sind. Schweifen diese Werke in die Vergangenheit zurück, so untersucht Käthe Schirmacher in einem reizend ausgestatteten Büchlein das Verhältnis zwischen „Deutschland und Frankreich seit 35 Jahren" (XI, 8) auf Grund zahlreicher, meist wörtlich angeführter Belegstellen aus Büchern und Zeitungsartikeln, Parlaments- und Wahlreden. Einen umfangreichen, auf umfassendstem Quellenmaterial beruhenden Band widmet Berthold Haencke der „Deutschen Kultur im Zeitalter des 30jährigen Krieges" (XI, 7), während der geist- und phantasievolle Willy Pastor in seinem „Der Zug vom Norden" (XI, 12) Anregungen zum Studium der nordischen Altertumskunde geben und den Nachweis führen will, daß alle wesentlichen Kulturelemente im Norden ausgebildet sind, und daß durch große nach Süden gerichtete Völkerwanderungen die Vermittlung dieser Kultur nach anderen Teilen der Erde erfolgt ist.

Verbreitet sich „Die französische Revolution" von Thomas Carlyle ausschließlich über die weltbewegende Umwälzung an der Schwelle des 19. Jahrhunderts, so legt der überzeugungstreue Bismarckverehrer Paul Liman in seinem Buche „Die Revolution" (XII, 2) im Anschluß an die russische Revolution eine vergleichende Studie über die großen Umwälzungen in der Geschichte vor, indem er die Revolution von Nazareth, Luthers Tat, die englische Revolution unter Cromwell, die französische Revolution unter Robespierres Führung und Bismarcks Taten zur Umgestaltung der deutschen Verhältnisse nach Ursache, Art und Erfolg charakterisiert und vergleicht. Auf amerikanische Zustände lenkt Karl Lamprecht unseren Blick in seinem Buche „Americana" (XII, 1), in dem er Reiseeindrücke, Betrachtungen und eine geschichtliche Gesamtansicht über die nordamerikanische Union veröffentlicht. Wenn wir nun noch kurz auf die mit acht Bändchen vertretene „Sammlung Göschen" (XII, 4) und auf die gleichfalls in acht Bändchen vorliegende Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" (XII, 5) hinweisen, so glauben wir die Aufmerksamkeit des Lesers auf die wichtigsten Neuerscheinungen des Jahres 1906 gelenkt zu haben. Alle anderen Erscheinungen sind entweder nur Neuauflagen oder bewegen sich in bescheidenerem Rahmen.

Literatur.

I. Zur Geschichtsauffassung.

1. Dr. **Ferdinand Erhardt**, Über historisches Erkennen. Probleme der Geschichtsforschung. 96 S. Bern 1906, G. Grunau. 2,40 Mk.

Das im allgemeinen leichtverständlich geschriebene Buch untersucht in kurzen Kapiteln folgende 12 Probleme der Geschichtswissenschaft: 1. Begriff der Geschichte. 2. Möglichkeit eines sicheren historischen Erkennens. 3. Historische Glaubwürdigkeit. Objektive Faktoren. 4. Historische Glaubwürdigkeit. Subjektive Faktoren. 5. Die Beeinträchtigung historischer Objektivität durch politische und kirchliche Parteistandpunkte. 6. Die Entwicklung in der Geschichte. 7. Die teleologische Richtung in der Geschichte. 8. Der Fortschritt in der Geschichte. 9. Die Persönlichkeit in der Geschichte. 10. Die materialistische Geschichtsauffassung. 11. Ist die Geschichte eine „Wissenschaft"? 12. Bedeutung der Geschichte. Belege und Anmerkungen sowie ein Verzeichnis der benutzten Literatur vervollständigen das Buch. In den einzelnen Abschnitten verfährt der Verfasser meist der Zeitfolge nach, indem er die Entwicklung der betreffenden Auffassung an der Hand der Literatur nachweist. Wesentlich Neues haben wir in dem Buche nicht gefunden. Auffällig ist, daß gerade der geschichtswissenschaftliche Streit des letzten Jahrzehnts nicht verwertet worden ist. Immerhin verdient das Buch, gerade der Einfachheit seiner Darstellung wegen, Beachtung.

2. **Karl Kautsky**, Ethik und materialistische Geschichtsauffassung. Ein Versuch. VIII u. 144 S. Stuttgart 1906, J. H. W. Dietz Nachf. Geb. 1,50 M.

Der sozialdemokratische Verfasser skizziert auf Grund der materialistischen Philosophie von Karl Marx und Friedrich Engels die Entwicklung der Ethik auf der Grundlage der materialistischen Geschichtsauffassung. Das Büchlein soll nicht beschaulichem Erkennen dienen, sondern dem

Kampfe gegen den bestehenden Klassenstaat; denn nach Ansicht des Verfassers „hat die materialistische Geschichtsauffassung ihre Bedeutung nicht bloß darin, daß sie uns erlaubt, die Geschichte besser als bisher zu erklären, sondern auch darin, daß sie uns erlaubt, sie besser als bisher zu machen. Und das letztere ist wichtiger noch als das erstere". Besonders begeistert ist der Verfasser von der russischen Revolution. „Jene glorreiche Bewegung absorbierte natürlich auch außerhalb Rußlands alles Interesse der revolutionär empfindenden Elemente. Es war eine herrliche Zeit." „Auf jeden Fall ist die russische Revolution noch lange nicht zu Ende; sie dürfte nicht enden, solange die Bauern Rußlands nicht befriedigt sind. Je länger sie dauert, desto größer aber auch die Erregung der Proletariermassen Westeuropas, desto näher die Gefahr finanzieller Katastrophen, desto wahrscheinlicher, daß auch in Westeuropa eine Ära akutester Klassenkämpfe beginnt." Aber nur die Hälfte des Buches etwa ist der Ethik des Marxismus gewidmet. Als Einleitung gleichsam zu diesem Hauptteile seines Buches, in dem die schon hinreichend bekannte materialistische Auffassung in knapper, leicht lesbarer Form vorgetragen wird, verbreitet sich der Verfasser zunächst über die antike und christliche Ethik, sodann über die Ethik des Zeitalters der Aufklärung, über die Ethik Kants und über die Ethik des Darwinismus. Die materialistische Geschichtsauffassung, die nur von Sozialisten entdeckt werden konnte, wird als proletarische Philosophie, die ihr entgegenstehenden Anschauungen als bürgerliche Philosophien bezeichnet. Nur vom proletarischen Standpunkte aus ist eine materialistische Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung möglich. Das natürlich in bewußter Einseitigkeit verfaßte Buch schließt mit dem Satze: „Der Sozialismus ist unvermeidlich, weil der Klassenkampf, weil der Sieg des Proletariats unvermeidlich ist".

3. Dr. **Karl Endemann**, Die Weltanschauung der Hohenzollern und der moderne Materialismus. 79 S. Leipzig 1906, R. Voigtländer. 1,50 M.

Die Schrift verfolgt den Zweck, unter Ausscheidung alles Nebensächlichen festzustellen, welches die wichtigsten Grundsätze des Lebens und Handelns der Regenten aus dem Hause der Hohenzollern gewesen sind, um dadurch nachzuweisen, wie sich aus diesen Grundsätzen die gewaltigen Erfolge derselben ableiten lassen. Zu diesem Zweck schildert Verfasser zunächst vom positiven Standpunkte aus ganz knapp den Kampf um die Weltanschauung in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart, wobei die „lieblose Herrenmoral eines Nietzsche" oder „die herzlosen Lehren eines Häckel" recht wegwerfend beurteilt werden. Daran reiht sich die Übersicht über die Welt- und Lebensanschauung der regierenden Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis auf Wilhelm II., wobei deren Ansichten und Grundsätze über Erziehung besonders berücksichtigt sind, da sich gerade in ihren Erziehungsgrundsätzen ihre Welt- und Lebensanschauung am deutlichsten und kräftigsten ausprägt. Der Verfasser kommt zu dem jedenfalls nicht besonders neuen Ergebnis, daß bei den Hohenzollern scharf ausgeprägte Eigenschaften hervortreten, die ihnen selbst wie ihrem Volke zum Segen gereichen mußten, vor allem Gottesfurcht, Vaterlandsliebe, Familiensinn, Pflichttreue und Arbeitsliebe, Opferwilligkeit, Hingabe an die Staatsinteressen, Sinn für Zucht und Sitte in Staat und Familie, und daß das Geheimnis der Erfolge der Hohenzollern vor allem besteht in der innigen Vereinigung echt christlicher und echt deutscher Tugenden, echter Herrscher- und wahrer Bürgertugenden, und überdies in der glücklichen Verbindung eines hochstrebenden Idealismus

mit praktischem Realismus, die ihnen durch Jahrhunderte hindurch dauernde Kraft gegeben haben. Der Verfasser hätte ruhig auch die Schattenseiten in Charakter und Regierung der Hohenzollern etwas stärker zeichnen dürfen, es wäre dann ein der Wirklichkeit mehr entsprechendes Bild entstanden.

4. Prof. Dr. **Hugo Winckler**, Ex oriente lux. Leipzig, Ed. Pfeiffer.
Band I Heft 1: Die Weltanschauung des alten Orients. 50 S. 1904. 90 Pf.
Band II Heft 1: Der alte Orient und die Bibel. Nebst einem Anhang: Babel und Bibel — Bibel und Babel. 46 S. 1906. 90 Pf.
Heft 2: Altorientalische Geschichtsauffassung. 64 S. 1906. 1,20 M.

Ein neues Unternehmen des auf seinem Spezialgebiete erstaunlich rührigen und tätigen Herausgebers, der Professor für orientalische Geschichte an der Universität Berlin ist. Was das Unternehmen will, sagt am besten das jedem Hefte vorgedruckte Begleitwort: „Diese Sammlung von Schriften zur altorientalischen Altertumskunde will eine Mittelstellung zwischen der streng wissenschaftlichen Forschung und der rein elementaren Belehrung einnehmen. Sie wendet sich an einen Leserkreis, welchem daran liegt, einen Zusammenhang zwischen Wissenschaften zu wahren, der infolge der gewaltig anschwellenden Ausdehnung der Einzelforschung immer mehr in Gefahr gerät, verloren zu gehen. Nach langer Vernachlässigung haben die altorientalischen Kulturen in der Forschung allmählich eine gebührende Berücksichtigung errungen, und es macht sich immer mehr das Bestreben geltend, ihnen auch in weiteren Kreisen als denen der eigentlichen Fachmänner eine ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Kulturmenschheit entsprechende Aufmerksamkeit zu widmen. Die vorliegende Sammlung will solchen Bestrebungen entgegenkommen, indem sie Einzelheiten zusammenstellt, welche diesem Zweck dienen und die in erster Linie geeignet sind, dem Fachmanne wie dem tiefer eindringenden Lernenden den Zusammenhang der behandelten Fragen mit der allgemeinen Entwicklungsgeschichte der Menschheit zu erschließen."

Die Sammlung erscheint in zwanglosen Heften. Jedes Heft ist in sich abgeschlossen und einzeln käuflich. Von Band I, der 5 Hefte umfaßt, ist uns nur Heft 1, von Band II Heft 1 und 2 zugegangen. Heft 1 des I. Bandes legt die Einheitlichkeit der von Babylonien ausgegangenen Weltanschauung dar, in der Wissenschaft und Religion noch völlig identifiziert sind, ja alle Wissenschaft sich aus der Religion entwickelt; denn in Babylonien hat der Gestirnkult seinen Ursprung und seine Ausbildung erhalten, so daß dort die Grundlage aller Götterverehrung der Kult von Mond, Sonne und Sternen ist. In Heft 1 des II. Bandes gibt der Verfasser im Anschluß an seine größeren kritischen Arbeiten einen Überblick über die Grundsätze für die Beurteilung der Biblischen Geschichte und ihrer Überlieferung, wie sie sich aus der Erschließung der altorientalischen Weltanschauung und des altorientalischen Völkerlebens ergeben, und die natürlich in Gegensatz treten zu den bisher üblichen Grundsätzen. In Heft 2 des II. Bandes wird die mit der altorientalischen Weltanschauung im Zusammenhang stehende altorientalische Geschichtsauffassung betrachtet. Die altorientalische Weltanschauung ist Gestirnreligion. Durch die Beziehungen der Gestirne zueinander sind eine Reihe von Mythen entstanden, die sich im irdischen Geschichtsvollzuge in mannigfachen Veränderungen wiederspiegeln. Darin besteht das Wesen der altorientalischen Geschichtsbetrachtung, daß sie astrologisch aufgefaßt wird. Den Vorgängen in der Himmelswelt müssen irdische Vorgänge entsprechen, wie

überhaupt alle Ereignisse auf Erden in der Stellung der Gestirne vorgezeichnet sind. Diese Auffassung wird im Laufe der Darstellung sowohl an verschiedenen Legenden der Völker, wie an verschiedenen historischen Tatsachen erwiesen. Demnach hängen alle drei Hefte inhaltlich zusammen, denn sie bieten eine Einführung in die Grundsätze der neuen, vom alten Orient ausgehenden kritischen Behandlung geschichtlicher Fragen auf biblischem Gebiete und zeigen zugleich den Unterschied der modernen und altorientalischen Wissenschaft. Sie seien bestens empfohlen.

5. **Max Ritthaler**, Über Objektivität im allgemeinen, Objektivität in der Geschichtsforschung und im Geschichtsunterricht. Eine Grundfrage zur Simultanschulerörterung durch Urteile bedeutender Männer und praktische Erwägungen beleuchtet. (Aus „Pädagogische Zeitfragen".) 27 S. München 1906, J. J. Lentner. 40 Pf.

Der katholische Verfasser kommt auf Grund zahlreicher Zitate zu dem Ergebnis, daß absolute Objektivität in der Geschichtschreibung eine psychologische Unmöglichkeit, Objektivität des Lehrers im Geschichtsunterricht aber eine Forderung ist, die sich nicht durch pädagogische Gründe stützen läßt. Wie es daher eine katholische und eine protestantische Geschichtsauffassung gibt, so muß auch im Geschichtsunterricht der katholische oder protestantische Standpunkt des Lehrers zum Ausdruck kommen. Verfasser kann daher in der Schule, die dem Lehrer Parteilosigkeit aufnötigt, kein Ideal erblicken, sondern gibt vom Standpunkte der Persönlichkeitspädagogik der Konfessionsschule den Vorzug.

II. Methodisches.

1. **Johann Brückmann**, Methodik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule zum Gebrauche bei der Vorbereitung auf die erste und zweite Lehrerprüfung. VIII u. 116 S. Paderborn 1906, F. Schöningh. 1 M.

Das durchweg knapp, aber recht übersichtlich geschriebene Büchlein macht keinen Anspruch darauf, Neues zu bringen, sondern will nur den gegenwärtigen Stand der Methodik des Geschichtsunterrichts, wie er sich im Laufe der Zeit ergeben hat, allseitig erläutern. Wie es hervorgegangen ist aus Vorbereitungsentwürfen zum Unterricht im Seminar, so ist es in erster Linie auch für die Seminaristen und jungen Lehrer zum Gebrauch bei der Vorbereitung auf die erste und zweite Lehrerprüfung bestimmt. Diesem Zwecke vermag es seiner Knappheit und Übersichtlichkeit wegen vollständig zu genügen. Es handelt über Bedeutung und Wert der Geschichte, über die geschichtliche Entwicklung des Geschichtsunterrichts, über die sog. Methoden des Geschichtsunterrichts, über Lehrplan und Lehrverfahren, gibt Hilfsmittel für Geschichte und Geschichtsunterricht an und führt zuletzt die behördlichen Bestimmungen über den Geschichtsunterricht in der preußischen Volksschule im Wortlaute auf.

2. **Gustav Rusch**, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. 6. Aufl. 88 S. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1,20 M.

Die knapp und recht übersichtlich gehaltene Methodik, die in ihren Beispielen besonders österreichische Verhältnisse berücksichtigt, ist schon so alt und wird so oft zitiert, daß es überflüssig erscheint, der vorliegenden 6. Auflage noch ein Wort der Empfehlung mit auf den Weg zu geben. Unter den Literaturangaben fehlt freilich manches neuere wichtige Buch.

3. **Ernst Kornrumpf**, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. In drei Teilen. II. Teil: Das Zeitalter der Reformation bis einschließlich das Jahrhundert des Dreißigjährigen Krieges. 2., verb. Aufl. IV u. 278 S. Leipzig 1907, F. Brandstetter. 4 M., geb. 4,50 M.

Die 2. Auflage des ersten Teiles, die deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters enthaltend, ist im 58. Jahresbericht (1905) S. 353 angezeigt worden. Die Veränderungen der 2. Auflage des zweiten Teiles bewegen sich in mäßigen Grenzen. Der Geschichtsstoff ist dem Umfange nach unverändert geblieben, nur die Geschichte des Großen Kurfürsten hat einige Erweiterungen erfahren. Doch ist der Geschichtsstoff an vielen Stellen schärfer als bisher gegliedert und in kleinere Abschnitte zerlegt, auch nach der sprachlichen Seite sorgfältig durchgesehen worden. Die größten Veränderungen haben die Stufen der Vertiefung und Verknüpfung erfahren; dort sind eine Anzahl ethischer Ergebnisse, hier eine Anzahl nicht recht passender Vergleiche ausgeschieden worden. Dadurch ergaben sich auch mancherlei Veränderungen für die Stufen der Zusammenfassung und der Anwendung. Im übrigen ist die Anlage des Buches, dessen erste Auflage in der pädagogischen Kritik wie in der täglichen Arbeit der Schulpraxis reiche Anerkennung erfahren hat, unverändert geblieben. Möge das Buch, das nicht nur den Geschichtsstoff, sondern auch die methodische Durcharbeitung nach den Formalstufen enthält, auch in seiner zweiten Auflage den Geschichtsunterricht fördern helfen.

4. **Adolf Bär**, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. Teil II: Völkerwanderung und Frankenreich. 269 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 3,50 M.

Die Grundsätze, nach denen dieses für Lehrer an Seminaren bestimmte „Methodische Handbuch der deutschen Geschichte" bearbeitet worden ist, sind bei der Besprechung des ersten Teiles im 58. Jahresbericht (1905) S. 354 angegeben worden. Das Buch gibt absichtlich weit mehr Stoff, als der Unterricht bei der ihm zugemessenen Zeit zu behandeln vermag, damit jeder Lehrer, der die Arbeit benutzt, das auswähle, was für ihn und seine Verhältnisse geeignet ist. Das Buch ist für jeden Geschichtslehrer außerordentlich anregend, eröffnet ihm Einsicht in Ursache und Wirkung, führt häufig Zitate aus der besten einschlägigen Literatur an und erspart ihm keineswegs die eigene Arbeit. Es führt die Darstellung bis zum Ausgang der Karolinger und bis zur Entstehung des Deutschen Reichs. Gleich seinem Vorgänger verdient auch dieser II. Teil die aufmerksamste Beachtung aller Geschichtslehrer.

5. **Heinrich Weigand**, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die deutsche Geschichte von H. Weigand und A. Tecklenburg bearbeitet. I. Teil. 3., verb. Aufl., 76 S. Hannover 1906, C. Meyer. 1 M.

Die 1. Auflage ist im 50. Jahresbericht (1897) S. 181 in ausführlicher Weise besprochen worden.

6. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der Alten Geschichte. Für die Volks- und Bürgerschule, Mittel und Töchterschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern bearbeitet. VI u. 114 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 1,60 M.

Das geht doch wohl nicht an, daß man dasselbe Buch für die verschiedensten Schulgattungen mit verschiedenartigen Lehrzielen usw. bestimmen kann, da doch auch die Altersstufe, auf der die Alte Geschichte

getrieben wird, in den verschiedenen Schulen verschieden ist. Was hier z. B. aus der griechischen und römischen Geschichte geboten wird, dürfte für die neun- und zehnstufige Töchterschule nicht ausreichen, während es für Volks- und Bürgerschule zuviel ist, da hier ja die Beziehungen zur biblischen Geschichte den Leitfaden für die Auswahl und Behandlung des Stoffes geben sollen. Das Buch bringt außer der griechischen und römischen Geschichte auch die Geschichte der Ägypter, Phönizier, Babylonier und Assyrer und der Perser. In der morgenländischen Geschichte überwiegt die Kulturgeschichte, in der römischen die politische, in der griechischen halten sich beide ungefähr die Wage. Jeder Abschnitt zerfällt in zwei Teile. Im ersten wird der reine Geschichtsstoff in übersichtlicher Gliederung und anschaulicher Darstellung geboten, der zweite enthält eine knappe Besprechung darüber, bei der bald sachliche, bald ethische Vertiefung, bald Vergleichung, bald Zusammenfassung, bald Besprechung Lehmannscher Anschauungsbilder auftritt.

III. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Prof. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Geschichte. Nebst Materialien. Ein Handbuch für Studierende. 142 S. Berlin 1906, Nicolaische Verlagsbuchh. 2,60 M.

Ein inhaltreiches Buch, das in knapper, übersichtlicher Form zahlreiche praktische Ratschläge gibt und das für Studierende der Geschichte bald unentbehrlich sein dürfte. Neben einer größeren Zahl von allgemeinen Bemerkungen über das Studium der Geschichte enthält es folgende 14 Kapitel: Geschichte und Geschichtswissenschaft: Begriff und Umfang, Aufgabe der Geschichtswissenschaft, Nebenfächer und Hilfswissenschaften der Geschichte, die Lektüre, Zur Quellen- und Literaturkunde, Handbücher (neuere Literatur), Zum Studium der heimatsstaatlichen Geschichte (Brandenburg-Preußen), Zum Studium der Methodik, Zum Studium kritischer Literatur: Probleme und Kontroversen aus der deutschen Geschichte, Praktische Übungen und Einzelmaterien, Geschichtsarbeiten, Zum Studium der neueren Historiographie, Zum Studium der Geschichtsphilosophie, Die Prüfung. Ein Anhang bringt dann Briefe großer Historiker über die Methode des geschichtlichen Studiums (nämlich von Johannes von Müller, Niebuhr, Dahlmann, Böhmer), sowie die Prüfungsordnungen über die Geschichtsprüfung in Preußen, Bayern, Württemberg, Österreich. Nicht nur Studierende der Geschichte, sondern auch seminarisch gebildete Lehrer, die sich eingehend mit Geschichte beschäftigen, z. B. die Mittelschullehrerprüfung darin ablegen wollen, werden aus dem Buche sehr viel für einen zweckentsprechenden Betrieb ihres Studiums lernen können. Es sei daher auch ihnen empfohlen.

2. Dr. **Richard Raithel**, Maturitätsfragen aus der Allgemeinen Geschichte. XII u. 240 S. Wien 1906, W. Braumüller 2,50 M.

Das Buch, zunächst wohl für österreichische Gymnasien bestimmt, will ein praktisches Hilfsmittel zur Vorbereitung für die Maturitätsprüfung sein und kann, da es seine Aufgaben ausschließlich der allgemeinen Geschichte entnimmt, sehr wohl auch von Abiturienten reichsdeutscher Gymnasien verwendet werden. Es enthält 66 Fragen, von denen sich 20 auf das Altertum, 20 auf das Mittelalter und 26 auf die Neuzeit beziehen. Die Fragen bezwecken eine zusammenhängende Aussprache des Kandidaten über irgend eine geschichtliche Entwicklungsreihe in übersichtlicher Darstellung. Ihr Charakter geht am besten aus dem Wortlaut

hervor. Es seien daher einige angeführt: Welche Staaten gründeten die Germanen auf dem Boden des weströmischen Reiches? Welche politische Bedeutung hatte die abendländische Kirche im früheren Mittelalter? Wodurch haben sich die Araber ihre weltgeschichtliche Bedeutung erworben? Welche Bedeutung hatte die fränkische Großmacht? Welche Staaten entwickelten sich aus der karolingischen Monarchie? Wie erkämpften sich die Deutschen in der ersten Hälfte des Mittelalters die Vorherrschaft in Europa? Entstehung und Bedeutung des mittelalterlichen Lehnswesens! Welchen Verlauf nahm der Kampf zwischen päpstlicher und kaiserlicher Gewalt im Mittelalter? Welche Bedeutung hatte der Kampf zwischen Staufen und Welfen für die deutsche Geschichte? usw. Derlei Bücher sind zunächst von Wert für die prüfenden Lehrer, da sie ihnen zeigen, wie zusammenfassende Fragen zu formulieren sind, um dem Examinanden eine möglichst selbständige Aussprache zu ermöglichen; ob es aber nötig und gut ist, sie den Schülern in die Hand zu geben, soll hier unerörtert bleiben. Der Stoff ist übersichtlich geordnet, die Merkworte durch gesperrten Druck hervorgehoben, der geschichtliche Stoff unter die wichtigsten leitenden Gesichtspunkte zusammengefaßt.

3. Dr. L. **Mackensen**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen verfaßt. In sieben Teilen. Wolfenbüttel, J. Zwißler.
   V. Teil: Lehraufgabe der Obersekunda: Geschichte des Altertums. VI u. 215 S. 1904. 1,60 M.
   VI. Teil: Lehraufgabe der Unterprima: Deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden. VI und 244 S. 1905. 1,60 M.
   VII. Teil: Lehraufgabe der Oberprima: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. VIII u. 277 S. 1906. 1,60 M.

Teil I—IV dieses Lehrbuches sind im 56. Jahresbericht (1903) S. 394 angezeigt worden. Das dort ausgesprochene anerkennende Urteil gilt auch von den vorliegenden Teilen, die sicher recht geeignet sind, ihren Zweck zu erfüllen.

4. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 9. u. 10. verb. Aufl. VIII u. 154 S. Freiburg i. Br. 1906, Herdersche Verlagsh. 1,60 M.

— — Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In 3 Teilen: 3. Teil: Von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart nebst einem Anhang. 7. u. 8. verb. Aufl. S. 241—386. Ebendas. 1906. 1,60 M.

Die in rascher Folge erscheinenden Auflagen dieser Hilfsbücher sind früher wiederholt angezeigt und besprochen worden. Die 7. und 8. Auflage des „Hilfsbuches für den Unterricht in der alten Geschichte" ist zuletzt im 57. Jahresbericht (1904) S. 430, die 5. und 6. Auflage von Teil III des „Hilfsbuches für den Unterricht in der deutschen Geschichte" im 56. Jahresbericht (1903) S. 391 angezeigt worden.

5. Prof. Dr. **Heinr. Konr. Stein**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Herausgeg. von Dr. Hans Kolligs. Paderborn, F. Schöningh.
   I. Band: Das Altertum bis zum Tode des Augustus (Lehrstoff der Obersekunda). 11., umgearb. Aufl. VIII u. 315 S. 1906. 2,20 M.
   III. Band: Die neuere Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart (Lehrstoff der Oberprima). 9., umgearb. Aufl. VIII u. 267 S. 2 M.

Die früheren Auflagen dieses Lehrbuches sind in früheren Jahresberichten wiederholt angezeigt worden, zuletzt im 56. Jahresbericht (1903) S. 391. Es genügt deshalb hier der bloße Hinweis darauf.

6. **Prof. Emil Knacke**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. II. Teil: Römische Kaiserzeit. Deutsche Geschichte bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges (Lehraufgabe der Unterprima). VIII u. 290 S. Hannover 1906, C. Meyer, Geb. 2,60 M.

Teil I dieses Lehrbuches ist im 57. Jahresbericht (1904) S. 428 angezeigt worden. Die dort hervorgehobenen Vorzüge, gute Gliederung, knappe, klare Darstellung, übersichtliche Anordnung des Druckes usw. sind natürlich auch dem II. Teile eigen. Wünschenswert wäre jedenfalls an vielen Stellen des Buches eine etwas breitere Darstellung gewesen. Das kulturgeschichtliche Material findet sich überall berücksichtigt, doch hätte auch hier etwas mehr auf die Kürze der Darstellung zu gunsten behaglicherer Breite verzichtet werden können. Das Buch wird als Lernbuch gute Dienste leisten können.

7. Dr. **Ferdinand Schultz**, Lehrbuch der Geschichte für die Mittelklassen von Gymnasien und Realgymnasien und für Realschulen. Neu bearbeitet von Dr. Gotthold Klee. 3. Aufl. IV u. 304 S. Dresden 1906, L. Ehlermann. Geb. 3,40 M.

Die 1. Auflage ist im 51. Jahresbericht (1898) S. 303 angezeigt worden. Es war dort eine größere Beschränkung des Stoffes auf eine geringere Anzahl von geschichtlichen Höhepunkten und damit auch eine Verringerung der Namen und Zahlen als wünschenswert bezeichnet worden. Das ist in der Neubearbeitung geschehen. Sonst halten sich die Veränderungen in mäßigen Grenzen, namentlich sind nur wenige Erweiterungen und Zusätze erfolgt. Das Buch sei daher auch ferner empfohlen.

8. **Theodor Vogel**, Leitfaden für den Geschichtsunterricht auf der Unterstufe der sächsischen Human- und Realgymnasien. III. Quarta. Bilder aus der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648. IV u. 156 S. Dresden 1906, L. Ehlermann. Geb. 1,80 M.

Das Heft beginnt mit Heinrich I. und führt bis zum Westfälischen Frieden 1648. Außerdem enthält es die wichtigsten Abschnitte der sächsischen Geschichte. Der Stoff ist um die führenden Persönlichkeiten gruppiert, auf deren Lebensgang und Charakter das Interesse der Schüler sich lenken soll. Dazwischen finden sich auch einige Kulturbilder, z. B. das deutsche Rittertum, die deutsche Kolonisation, die deutschen Städte. Der Stoff ist zumeist in ausführlicherer Weise dargestellt, so daß das Buch auch als Lesebuch für die häusliche Lektüre gebraucht werden kann, was Verfasser sehr empfiehlt, aber doch für Quarta nicht ganz unbedenklich ist. Jedenfalls wird das Buch in Sachsen mit Nutzen gebraucht werden können.

9. **Alfons Bock**, Hellas und Rom. Kleines Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte. Nach Maßgabe der Allerhöchsten Bestimmungen vom 30. Juli 1898 für die bayerischen Lehrer- und Lehrinnenbildungsanstatten bearbeitet. Mit 14 Abbild. VIII u. 178 S. Leipzig 1906, A. Deichertsche Verlagsbuchh. Nachf. 2,20 M.

Das Buch ist für die bayerischen Präparandenanstalten bestimmt, für deren ersten Kurs im Geschichtsunterricht „eine gedrängte Geschichte des klassischen Altertums mit Einschluß der Sagen von Herakles, Jason, den Tantaliden, Ödipus und Odysseus bzw. der Sagen aus der römischen Königszeit" vorgeschrieben ist. Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Lehrbüchern, die eine ganz bedenkliche Überfülle an Stoff aufweisen, sucht Verfasser die amtlich vorgeschriebene „gedrängte" Darstellung darin, daß er alles ausscheidet, was zur bloßen Überlastung des Gedächtnisses

führen muß, um dadurch Raum zu gewinnen zu einer für unsere Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten unbedingt notwendigen Vertiefung in die wichtigsten historischen Ereignisse und Zustände und dadurch zu einer anschaulicheren, lebensvolleren Gestaltung des Geschichtsunterrichts zu kommen. Zu diesem Zwecke ist eine ganze Reihe von Quellenstücken der Darstellung organisch eingegliedert worden, da künftige Lehrer und Lehrerinnen die wichtigsten historischen Schriftsteller des klassischen Altertums wenigstens in einigen Auszügen kennen lernen sollen, damit sie an sich selbst die Interesse weckende Macht der historischen Quellen erprobt haben, um dereinst in ihrem eigenen Unterrichte die Schüler zu denselben zu führen. Diese Grundsätze sind in erfreulicher Weise durchgeführt worden, so daß das Buch in wichtigen Teilen ausschließlich Lesebuch ist. In anderen Teilen tritt freilich der Charakter als Lehr- und Lernbuch scharf hervor, da hier die Darstellung sich ausschließlich mit der trockenen Aufzählung der Tatsachen begnügt. Im allgemeinen aber darf man sagen, daß hier den bayerischen Präparandenanstalten ein gutes Buch in die Hand gegeben wird.

10. Dr. **Hermann Stöckel**, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. I. Band: Geschichte des Altertums. Ausgabe A.: Für sechsklassige Anstalten. 7., neu durchgesehene Aufl. VII und 114 S. München 1906, G. Franz' Verl. Geb. 1,40 M.

Das Buch enthält, abweichend von den preußischen Lehrplänen, außer der griechischen und römischen Geschichte auch die Geschichte der Chinesen, der Inder und der übrigen orientalischen Völker Vorderasiens. Da es bereits in 7. Auflage vorliegt, so hat es seine Brauchbarkeit bewiesen.

11. Dr. **Karl Lorenz**, Lehrbuch der Geschichte für realistische Mittelschulen. 2. Aufl. XVI, 361 u. XIX S. München 1906, R. Oldenbourg. Geb. 3,50 M.

Das Buch ist die 2. Auflage des im 57. Jahresbericht (1904) S. 427 ausführlich besprochenen „Lehrbuches der Geschichte für Mittelschulen" von demselben Verfasser. Die vorliegende Sonderausgabe ist im Stoff etwas erweitert worden, sonst liegt eine wesentliche Veränderung nicht vor. Es sei daher auf obige Besprechung der 1. Auflage verwiesen.

12. Dr. **R. Schillmann**, Vorschule der Geschichte. Für die beiden untersten Stufen des Geschichtsunterrichtes an höheren Lehranstalten. 10. Aufl. Nach den geltenden Lehrplänen neu bearb. von Prof. Dr. Fr. Zurbonsen. VI u. 215 S. Berlin 1906, Nicolaische Verlagsbuchh. Geb. 2 M.

Das Buch ist für die beiden untersten Stufen des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten, also für Sexta und Quinta, bestimmt und zerfällt dieser Bestimmung entsprechend in zwei Teile. Im ersten Teile werden 31 vaterländische Sagen und Geschichten geboten, während der zweite Teil 20 Abschnitte aus der griechischen und 17 aus der römischen Sage und Geschichte enthält. Von den vaterländischen Sagen sind vertreten die Sage von Walther und Hildegunde, die Nibelungen- und die Kudrunsage. Die übrigen 28 Abschnitte des ersten Teiles sind zumeist chronologisch geordnete kurze Biographien der hervorragenden geschichtlichen Persönlichkeiten von Armin bis auf Wilhelm II., wie sie von den neuen Lehrplänen vorgeschrieben werden. Auch im zweiten Teil folgen nach den Sagen eine Reihe von Biographien in chronologischer Folge. Die Darstellung ist, dem Alter der Schüler entsprechend, für die sie bestimmt ist, sehr einfach. Das Buch wird auch ferner mit Nutzen zu gebrauchen sein.

13. Repetitorium der deutschen Geschichte. Neuzeit. Im Anhang Brandenburgisch-Preußische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. 199 S. Berlin 1906, A. Duncker. 3,50 M.

Das für seinen geringen Umfang sehr teure Buch enthält in knapper Form bei übersichtlicher Anordnung den einzuprägenden Stoff aus der deutschen Geschichte von der Reformation bis zum Jahre 1871, aus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte bis zur Erwerbung der preußischen Königskrone, einen Abriß der Brandenburgisch-Preußischen Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, sowie das Wichtigste aus der Geschichte Frankreichs, Englands und der Niederlande in dem oben angegebenen Zeitraume. Eine Übersicht über die Quellenpublikationen und Darstellungen zur neueren deutschen Geschichte, worin gerade manche wertvolle neuere Veröffentlichung fehlt, und eine chronologische Tabelle, die gleichfalls nur das Wichtigste enthält und unseres Erachtens für die Studierenden der Geschichte nicht ausreicht, vervollständigen den Inhalt. Inwiefern das Buch für den geschichtlichen Unterricht der Universitäten ausreicht und geeignet ist, entzieht sich unserer Beurteilung.

14. Goldene Schülerbibliothek: Wie werde ich versetzt? Hilfsmittel zur Erzielung guter Haus- und Klassenarbeiten und um die Prüfung in die höhere Klasse zu bestehen. Kattowitz 1906, K. Siwinna. Je 1 M.

6. Band: Prof. **A. Frantz.** Alte Geschichte (orientalische Völker, Griechen und Römer). Für Quartaner, Untertertianer, Obertertianer, Untersekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner und Abiturienten bearbeitet. 108 S.

Was das Buch will, geht aus der ausführlichen Titelangabe hervor. Es faßt den Stoff möglichst kurz und übersichtlich zusammen und gibt knappe, treffende Charakteristiken der maßgebenden Persönlichkeiten. Neben der politischen ist auch die Kulturgeschichte in genügendem Umfange vertreten. Die neuesten Forschungen sind nicht immer gebührend berücksichtigt. Eine besondere Tabelle am Schlusse des Buches erscheint mir überflüssig. Zur Vorbereitung auf die Prüfungen wie überhaupt zu Wiederholungen dürfte das in recht handlichem Formate auftretende und mit klarem Druck ausgestattete Buch sich recht gut eignen, aber nur für die Oberstufe unserer höheren Schulen, nicht für Mittel- und Unterstufe, da für diese der Stoff viel zu umfangreich und schwierig und darum vielfach unverständlich ist. Quartanern und Primanern kann man unmöglich dasselbe Buch in die Hand geben wollen.

15. **Karl Kauffmann, Johannes Berndt** und **Walther Tomuschat**, Geschichtsbetrachtungen. Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht insbesondere in Lehrerseminaren und für die Fortbildung des Lehrers. 2. Band: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit. VIII u. 400 S. Leipzig 1906. Dürrsche Buchh. 4 M.

Zweck und Anlage des Buches ist bei der Anzeige des 1. Bandes (56. Jahresbericht [1903] S. 389) eingehend gewürdigt worden. Der II. Band fährt in derselben Weise fort, indem er in reicher, übersichtlicher Gliederung das Zeitalter des Absolutismus, das Zeitalter der französischen Revolution und der Napoleonischen Weltherrschaft, sowie das neunzehnte Jahrhundert betrachtet und in einem besonderen Schlußabschnitte in einfacher, knapper Weise in die Geschichtsphilosophie einführt. Auch dieser Band wird dem Seminargeschichtsunterricht zweifellos ersprießliche Dienste zu leisten vermögen.

16. Dr. **K. Schenk**, Prof. **G. Wolff** und Dr. **G. Gehmlich**, Lehrbuch der Geschichte für sächsische Seminare. 2., verb. Aufl. Leipzig 1906, B. G. Teubner.
II. Teil: Deutsche Geschichte. Mit 12 Bildertafeln und 1 Karte. V und 214 S. Geb. 2,80 M.
IV. Teil: Geschichte des Mittelalters. Mit 27 Bildertafeln. V u. 182 S. Geb. 2,80 M.

Die erste Auflage dieser Bände ist im 52. Jahresbericht (1899) S. 297 und im 55. Jahresbericht (1902) S. 409 angezeigt worden. Zwar bringen die neuen Auflagen mancherlei Änderungen und Verbesserungen, aber die Anlage der Bücher ist doch im allgemeinen dieselbe geblieben, so daß hierdurch kurz auf jene erste Anzeige verwiesen wird. Die wichtigste Änderung besteht darin, daß die ursprünglich für sächsisch-thüringische Seminare bestimmten Lehrbücher jetzt auf sächsische Seminare beschränkt bleiben sollen, da der ohnedies schon sehr knappe Stoff aus der thüringischen Geschichte völlig gestrichen, auch die sächsische Geschichte völlig mit der deutschen verwoben worden ist.

17. Dr. **Heinrich Lewin** und **Johannes Bahlbruch**, Geschichtsbuch für Lehrerbildungsanstalten. In 2 Bänden, jeder in 3 Teilen. 4., vollständig umgearbeitete Aufl. von „Unsere Kaiser nnd ihr Haus", Lehrerausgabe. Breslau 1906, C. Dülfer.
I. Band: Geschichte für Präparandenanstalten. In 3 Teilen. Nach dem neuen Lehrplan für die Präparandenanstalten bearb.
1. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die 3. Präparandenklasse bearb. von Dr. **H. Lewin**. VIII u. 143 S. 1,40 M.
2. Teil: Brandenburgisch-preußisch-deutsche Geschichte. Für die 2. Präparandenklasse bearb. von Dr. **H. Lewin**. VIII und 152 S. 1,60 M.
3. Teil: Griechische und römische Geschichte. Für die 1. Präparandenklasse bearb. von **Johannes Bahlbruch**. VIII u. 128 S. 1,40 M.

Ergänzungsheft: Bilder zur Kultur- und Kunstgeschichte. Zusammengestellt und herausgegeben von **Johannes Bahlbruch**. 40 S. 60 Pf.

Diese Hefte geben ihren Stoff zumeist im Anschluß an bedeutende Persönlichkeiten, berücksichtigen neben der politischen auch die Kulturgeschichte in ausreichendem Maße, gliedern und ordnen den Stoff in recht übersichtlicher zum Lernen geeigneter Weise, erhöhen diese Übersichtlichkeit durch Anwendung verschiedenen Druckes und geben an zahlreichen Stellen auch das Detail an, dadurch die Anschaulichkeit der Darstellung erhöhend. Hin und wieder fordern besondere Aufgaben am Schlusse eines Paragraphen die Selbsttätigkeit der Schüler heraus, bisweilen begegnen einzelne Quellensätze, ja Quellenstücke, während Tabellen- und Regententafeln die Brauchbarkeit der Hefte erhöhen. Der Bilderanhang zur Kultur- und Kunstgeschichte, 87 Abbildungen aus der alten und deutschen Geschichte enthaltend, hätte noch etwas umfangreicher sein können. Sonst scheinen mir die Hefte besser als viele andere geeignet, dem Geschichtsunterricht der Präparandenanstalten zu dienen.

18. **K. Schenks** Lehrbuch der Geschichte. Für Präparandenanstalten in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen bearbeitet von Dr. H. G. Schmidt. Leipzig 1906, B. G. Teubner.
II. Teil: Für die 2. Präparandenklasse. Deutsche Geschichte von 1648 bis zur Gegenwart, mit besonderer Berücksichtigung Brandenburg-Preußens. Mit 4 Geschichtskarten und 8 Bildertafeln. IV u. 156 S. Geb. 2 M.

Der erste Teil dieses Lehrbuches, die „übersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648" enthaltend, ist im 57. Jahresbericht (1904)

S. 428 mit Anerkennung besprochen worden. Der vorliegende zweite Teil weist natürlich dieselben Vorzüge auf: Einfachheit und Knappheit der Darstellung, die doch bisweilen den mit behaglicher Breite erzählenden Ton festhält; vortreffliche Gliederung im ganzen und im einzelnen; Gruppierung des Stoffes zumeist um die führenden Persönlichkeiten der preußischen Geschichte; vortreffliche Ausstattung. Auch in diesem Hefte könnte die Zahl der Bildertafeln etwas reichlicher bemessen sein. Das Buch wird gute Dienste zu leisten vermögen.

19. † **W. Heinze** und **H. Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 4 Teile. Hannover 1906, C. Meyer.

1. Teil: Die alte Geschichte. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die 1. Präparandenklasse. 4., neu bearb. Aufl. XIV u. 204 S. Geb. 2,50 M.
2. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die 3. Seminarklasse. 4., verb. Aufl. VIII u. 247 S. Geb. 2,50 M.
4. Teil: Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die 1. Seminarklasse. 3., verb. Aufl. VIII u. 183 S. Geb. 2,50 M.

Die früheren Auflagen dieser Lehrbücher sind in früheren Jahresberichten eingehend besprochen worden, zuletzt im 54., 56. und 57. Jahresbericht (1901, 1903, 1904) S. 332, 388 und 430. Es sei daher kurz auf jene Anzeigen verwiesen.

20. **Alois Atzler**, Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. 5., umgearbeitete Auflage des Handbuchs für den Geschichtsunterricht von H. Kolbe und A. Atzler. II. Teil: Deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte für Lehrerseminare. Mit 54 Bildertafeln und 14 Schlachtenplänen und Feldzugsskizzen. XII u. 532 S. Habelschwerdt 1906, Frankes Buchh. 5,40 M.

Die 3. Auflage dieses Handbuches ist im 55. Jahresbericht (1902) S. 407, die 4. Auflage bereits im 57. Jahresbericht (1904) S. 430 angezeigt worden. Die ihr rasch gefolgte 5. Auflage sucht, soweit das einem Geschichtshandbuch möglich ist, in den Dienst der Kunsterziehung zu treten, indem sie durch 54 Tafeln zur Kunst- und Kulturgeschichte bereichert worden ist, die jedoch, im Gegensatz zu den meisten andern Geschichtslehrbüchern, nicht in einem besondern Hefte vereinigt, sondern an den Stellen des Buches eingefügt worden sind, wo die abgebildeten Kunstwerke Erwähnung gefunden haben. Sie stehen daher zum Text in enger Beziehung und sind vielfach durch Fußnoten erläutert worden. Die Abbildungen sind meistens recht gut gelungen. Die Brauchbarkeit des Buches ist dadurch zweifellos erhöht worden.

21. **Cassians Weltgeschichte für höhere Mädchenschulen, Fortbildungskurse und Lehrerinnen-Bildungsanstalten** mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte der Frauen. Neu bearbeitet von Direktor Ph. Beck. I. Teil. Geschichte des Altertums. 7. Aufl. Mit 4 Karten. 310 S. Leipzig 1906, H. Bredt. 2,60 M.

Da die 7. Auflage keine wesentliche Umgestaltung des Geschichtsstoffes bringt, so verweisen wir kurz auf die ausführliche Besprechung der 6. Auflage im 57. Jahresbericht (1904) S. 431.

22. **Karl A. Krüger**, Geschichtsbilder für die Mittelstufe höherer Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearbeitet. Ausgabe für evangelische Schulen. 17. Aufl. 137 S. Berlin 1905, J. Rentels Verl. Geb. 1 M.

In ihrer Knappheit, einfachen Sprache und übersichtlichen Gliederung scheinen die 85 Bilder aus der deutschen Geschichte und Sage, die das Buch enthält, für ihren Zweck wohlgeeignet zu sein, was ja auch schon aus der Zahl der Auflagen hervorgeht.

IV. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. Greßlers Lehr- und Lernbücher für den realistischen Unterricht auf neumethodischer Grundlage. Langensalza, Schulbuchhandlung.
   IV. Vaterländische Geschichte und Kulturgeschichte nebst dem Wichtigsten aus der Bürgerkunde, bearb. von M. Böttcher. Evang. Ausg. VIII u. 219 S. Geb. 2 M.

Das Buch hat mancherlei Vorzüge vor anderen. Der Stoff ist übersichtlich gegliedert und in fesselnder, dabei einfacher Weise dargestellt, so daß er nirgends über das Verständnis der Oberstufe der Volksschule hinausgeht. Die Darstellung zeigt eine größere epische Breite als meist üblich, auch sind Zahlen und Namen möglichst beschränkt. Dagegen ist die im Vorwort betonte Beschränkung der Kriegs- und politischen Geschichte auf das Mindestmaß nicht recht ersichtlich; auch die stärkere Hervorhebung der kulturhistorischen Momente im Vergleich zu andern Büchern ähnlichen Umfangs fällt durchaus nicht besonders auf. Worin die neumethodische Grundlage eigentlich besteht, ist nirgends gesagt, tritt auch im Buche selbst nicht erkennbar zutage, es müßte denn die größere Breite der Darstellung im Vergleich zu der noch vielfach üblichen Leitfadenkürze gemeint sein. Gut ist der Abschnitt aus der Bürgerkunde, der in die gegenwärtigen staatlichen und rechtlichen Verhältnisse Deutschlands und Preußens einführt. Das Buch wird in der Hand der Schüler als Buch zum Nachlesen gut zu verwenden sein.

2. **W. Rübenkamp**, Vaterländische Geschichte für ein- bis vierklassige Volksschulen. Ausgabe E: Für evangelische Schulen. Bearb. von Johannes Meyer. Mit 22 Abbild. 78 S. Hannover 1906, C. Meyer. 35 Pf.

Die Ausgaben A, B und C, in je 2 Heften für Mittel- und Oberstufe, für katholische, evangelische und paritätische Schulen erschienen, sind im 56. Jahresbericht (1903) S. 396 angezeigt worden, wobei hervorgehoben werden mußte, daß die drei Ausgaben bis auf sehr geringe Kleinigkeiten völlig übereinstimmten. Ausgabe D ist für ein- bis vierklassige katholische Volksschulen bestimmt. Wie weit die Übereinstimmung dieser Ausgabe mit der vorliegenden Ausgabe E geht, konnten wir nicht feststellen, da uns Ausgabe D nicht zur Besprechung zugegangen ist. In der Ausgabe E ist ein Unterschied zwischen Mittel- und Oberstufe nicht gemacht, auch sonst keine Stoffverteilung für die verschiedenen Schularten angegeben worden. Es hätte für den Büchermarkt keinen Verlust bedeutet, wenn das Heft nicht erschienen wäre.

3. **Kaisers** Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen sowie für Töchterschulen. Neu bearbeitet und herausgeg. von Heinrich Heine. 6. und 7., gleichlautende Aufl. VIII u. 374 S. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 2,50 M.

Die früheren Auflagen sind in früheren Jahresberichten wiederholt mit Anerkennung angezeigt worden, so z. B. die 3. Auflage im 49. Jahres-

bericht (1896) S. 355, die 4. Doppelauflage im 54. Jahresbericht (1901) S. 337. Bemängelt wurde die etwas kärgliche Behandlung des Kulturgeschichtlichen. Diesem Mangel hat der neue Herausgeber abgeholfen, indem er am Schluß eines jeden Zeitraumes eine abgerundete Darstellung der kulturellen Verhältnisse gegeben, auch sonst kulturgeschichtliche Einzelheiten in den Gang der Erzählung verflochten hat. Der gesamte Stoff der deutschen Geschichte ist in große Zeiträume geteilt, die Alte Geschichte ans Ende des Buches gestellt, der Kleindruck fortgelassen, sonst aber mancherlei gekürzt worden, so daß der Umfang des Buches sich nicht wesentlich erweitert hat. Das Buch wird sicher auch ferner gute Dienste leisten.

4. **P. Müller** und **J. A. Völker**, Geschichte. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 136 S. Mit 54 Illustrationen und 4 Karten. 3. Aufl. Gießen 1906, E. Roth. 60 Pf.

Die erste Auflage dieses „Wiederholungsbuches" ist im 51. Jahresbericht (1898) S. 290 sehr eingehend besprochen worden, so daß hier der kurze Hinweis auf jene erste Anzeige genügt.

5. Stammesgeschichtliche Ergänzungshefte zur „Deutschen Geschichte" von H. Weigand und A. Tecklenburg. Hannover 1906, E. Meyer.

Nr. 3: **Heinrich Heine**, Geschichte der Provinz Sachsen für die Hand der Schüler bearbeitet. 2., verm. Aufl. 44 S. 25 Pf.

Nr. 8: **T. H. Thomsen**, Geschichte der Provinz Schleswig-Holstein für die Hand der Schüler bearbeitet. 2., verm. Aufl. 78 S. 50 Pf.

Die erste Auflage dieser beiden Hefte ist im Zusammenhange mit den übrigen „Stammesgeschichtlichen Ergänzungsheften" im 52. Jahresbericht (1899) S. 309 angezeigt worden. Die zweite Auflage erscheint dem Umfange nach etwas erweitert, der Anlage nach unverändert.

V. Allgemeine Geschichte.

1. **Hans F. Helmolt**, Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von 36 Fachgelehrten herausgeg. Mit 51 Karten und 170 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck. 9 Bde. in Halbleder geb. zu je 10 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.

VI. Band: Mitteleuropa und Nordeuropa. Von Prof. Dr. **Karl Weule**, Dr. **Joseph Girgensohn**, Prof. Dr. **Eduard Heyck**, † Prof. Dr. **Karl Pauli**, Dr. **Hans F. Helmolt**, Dr. **Richard Mahrenholtz**, Prof. Dr. **Wilhelm Walther**, Prof. Dr. **Richard Mayr**, Dr. **Clemens Klein**, Dr. **Hans Schjöth** und Dr. **Alexander Tille**. Mit 7 Karten, 9 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen von Dr. Franz Etzold, Paul Krauß, Oskar Schulz u. a. XVIII u. 630 S. 1906.

Mit diesem sechsten Bande, der dem Erscheinen nach der achte ist, hat Helmolts Weltgeschichte ihren Abschluß erreicht; denn der noch ausstehende neunte Ergänzungsband soll nur Nachträge, Rückblicke und das Gesamtregister bringen. Der vorliegende Band „Mitteleuropa und Nordeuropa" umfaßt hauptsächlich die deutsche, italienische und französische Geschichte bis zur Mitte des 14. Jahrhunderts, wo dann Band VII mit Renaissance und Humanismus einsetzt. Außerdem enthält er die zwischen Völkerwanderung und Reformation liegende Geschichte des Christentums und die Geschichte der Engländer und germanischen Nordländer. Den Eingang des Bandes bildet die Behandlung der geschichtlichen Bedeutung der Ostsee. Auch der deutschen Kolonisation des Ostens bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts ist ein längerer Abschnitt gewidmet. Eine Anzahl

Stammbäume und eine stattliche Reihe mit Verständnis ausgewählter und trefflich hergestellter Tafeln in Bunt und Schwarz schmücken auch diesen Band des trefflich ausgestatteten Werkes, das infolge seiner geschichtlichen Genauigkeit und geistreichen Behandlung sicher mit zu den besten Werken deutscher Geschichtsschreibung gehört.

2. **S. Klein**, Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Schulen. 10. Aufl. Neu bearbeit. und herausgeg. von Dr. Max Schermann. XIV u. 474 S. Freiburg i. Br. 1906, Herdersche Verlagsh. 3,40 M.

Das weitverbreitete Buch hat in seiner 10. Auflage einen neuen Bearbeiter erhalten, der jedoch an dem Charakter des Buches nichts geändert, sondern sich beschränkt hat auf die Verbesserung einzelner Fehler, auf kleine Zusätze und Erweiterungen, auf Kürzungen überflüssigen Stoffes, auf eine etwas stärkere Betonung der Kulturgeschichte und Beschneidung der Kriegsgeschichte, auf eine straffere und übersichtlichere Gliederung des Stoffes, auf Fortführung der Darstellung bis zu den Ereignissen der allerjüngsten Vergangenheit und auf die Beigabe eines Namens- und Ortsregisters. Es sei daher kurz auf die Besprechung der 8. Auflage im 46. Jahresbericht (1893) S. 331 und auf die der 9. Auflage im 51. Jahresbericht (1898) S. 290 empfehlend verwiesen.

3. **Albin Geyer**, Illustriertes Jahrbuch der Weltgeschichte. 5. Jahrgang. Das Jahr 1904. 250 S. Teschen, K. Prochaska. Geb. 1,50 M.

Auch dieser 5. Jahrgang des trefflichen illustrierten Jahrbuches der Weltgeschichte empfiehlt sich durch seine fesselnde, übersichtlich geordnete Darstellung, seine gediegenen, wenn auch nicht sehr zahlreichen Abbildungen und durch seine hübsche Ausstattung. Wer die Ereignisse des Jahres in den wichtigsten Kulturländern der Erde noch einmal übersichtlich gruppiert und kritisch beleuchtet an sich vorüberziehen lassen möchte, der greife getrost zu diesem preiswerten Buche; es wird ihn schnell und sicher orientieren.

4. **Thomas Carlyle**, Die französische Revolution. Neue illustrierte Ausgabe mit fast 500 Illustrationen, Porträts, Karikaturen und Autographen nach hervorragenden und seltenen Kunstblättern. Herausgegeben von Theodor Rethwisch 3 Bände. Leipzig 1906, G. Wigand. Je 8,50 M.
   1. Band: Die Bastille. 179 Abbild. und 8 Beilagen. IV u. 336 S.
   2. Band: Die Konstitution. Mit 117 Abbild. und 5 Beilagen. IV u. 310 S.
   3. Band: Die Guillotine. Mit 158 Abbild. und 9 Beilagen. IV u. 340 S.

Das geniale Werk Carlyles liegt hier in einer prächtig ausgestatteten deutschen Ausgabe vor, deren Bilderschmuck fast überreich zu nennen ist. In einer Reihe glänzend geschriebener Szenen zieht die Revolution an uns vorüber, mit dem Tode Ludwigs XV. beginnend und endend mit jenem Tage, an dem der neuerwachte Aufruhr im ersten Bonaparte seinen Bändiger fand. Der Niedergang des königlichen Ansehens, die Parlamentsrevolten, der Bastillesturm, der Weiberzug nach Versailles, die Flucht der Königsfamilie, die Septembergreuel, der Königsmord usw. sind einzelne Bilder aus dem großen Gesamtgemälde, das uns des Künstlers unvergleichliche Meisterhand entworfen hat. In diese Bilder eingestreut finden sich die Porträts der hervorragenden Persönlichkeiten der Revolution. Der gewaltige Mirabeau, der glatte Calonne, der bürgerliche und beschränkte Necker, der seegrüne Robespierre, der heisere Marat, der blutige Danton, der Bürgergardengeneral Lafayette und alle, die die

große Revolution gebar und verschlang, treten greifbar deutlich vor uns in Lebenswandel, Gewohnheit, Aussehen und Bedeutung. Das Werk bietet in jeder Hinsicht Hervorragendes und Ausgezeichnetes. Sein Studium bildet einen reichen und nachhaltigen Genuß. Es sei daher auch jedem Lehrer angelegentlichst empfohlen.

VI. Alte Geschichte.

1. **Hugo Winckler**, Auszug aus der vorderasiatischen Geschichte. 86 S. Leipzig 1905, J. C. Hinrichssche Buchh. 3 M.

Der vorliegende knappe „Auszug" entnimmt seinen Stoff fast ausschließlich den Urkunden des Orients selbst, nicht den aus der klassischen Überlieferung geflossenen Nachrichten. Es ist daher selbstverständlich, daß er auch zu vielfach abweichenden Ergebnissen kommt, da Verfasser die Geschichte des Orients auch mit dem Auge des Morgenländers, nicht mit dem des Westeuropäers betrachtet. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen politischen und kulturellen Mittelpunkte, von denen aus das Völkerleben des alten Orients bestimmend beeinflußt worden ist, nämlich auf Babylonien, Mesopotamien und Assyrien, Elam, Syrien und die Hethiter, auf Arabien in seinen Beziehungen zu den Euphratländern, das Mittelmeer und Medien. Jeder dieser geschichtlichen Mittelpunkte wird für sich betrachtet. Eine Behandlung der persischen Geschichte fehlt, weil die Geschichtswissenschaft für diese Zeit noch vorwiegend auf die klassischen Nachrichten angewiesen ist, die keine Betrachtung der Ereignisse vom Standpunkte des Orients aus — also so wie die Dinge sich in Susa darstellten — ermöglichen. Diese Betrachtungsweise erscheint zweifellos als die richtige; denn trotz alles Hellenentums ist der Orient doch Orient geblieben und hat günstigenfalls von ihm nur äußere Tünche angenommen, der westlichen Welt aber von seinem Geiste viel eingeflößt. Auch der Geschichtsunterricht der Schule wird diese Betrachtungsweise sich allmählich zu eigen machen müssen. Dazu wird ihr der vorliegende „Auszug" des auf dem Gebiete der orientalischen Geschichte ungemein rührigen Verfassers vortreffliche Dienste leisten können.

2. **Th. Heymann** und **A. Übel**, Aus Hellas und Rom. Kommentar zu Ad. Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern aus dem Altertum. II. Teil. VIII u. 70 S. Leipzig 1906, F. E. Wachsmuth. 80 Pf.

Im letzten 58. Jahresbericht (1905) S. 373 brachten wir die Anzeige des I. Teiles vorliegender Erläuterung, der die drei Bilder aus der griechischen Kulturgeschichte, „Weihe eines griechischen Tempels — Die Akropolis von Athen — Olympia in griechischer Zeit" kommentiert. Der vorliegende II. Teil enthält die Erläuterungen zu drei Bildern aus der römischen Kulturgeschichte: „Inneres eines römischen Hauses — Forum Romanum zur Kaiserzeit — Im römischen Lager." Wie bei sämtlichen vorangegangenen Kommentaren zu Adolf Lehmanns weitverbreiteten Kulturgeschichtlichen Bildern sind die Verfasser auch hier bestrebt gewesen, das Nebeneinander des Zuständlichen in ein Nacheinander des Geschehenden, soweit das überhaupt angängig ist, zu verwandeln, da sie mit Recht der Überzeugung sind, daß auf diese Weise das Interesse der Schüler für das Zuständliche am besten geweckt werden kann. Sie besuchen in ihrem Kommentar einen vornehmen Römer in seiner Behausung und verleben mit ihm einen Tag, um hierbei das Innere eines römischen Hauses kennen zu lernen; sie begleiten einen Triumphzug durch die Hauptstadt des römischen Reiches und schauen sich dabei das Forum Romanum

genau an; sie ziehen mit einer römischen Heeresabteilung nach einem Kastell und nehmen teil an dem kriegerischen Leben und Treiben daselbst. Bei dieser Art der Behandlung kann der Lehrer, dem die einschlägige Literatur nicht ohne weiteres zur Verfügung steht, sich über alle bei der Betrachtung der Bilder auftauchenden Fragen bequem orientieren, ohne an einen bestimmten Stoff gebunden zu sein; denn die Auswahl des für seine Schule Notwendigen und Nützlichen bleibt ihm selbst überlassen, so daß er trotzdem fleißig arbeiten muß. Wer sich noch genauer mit dem Stoffe bekanntmachen will, als es nach dem vorliegenden Kommentar geschehen könnte, der findet die benutzte Literatur bei der Beschreibung des betreffenden Bildes gewissenhaft angegeben. Auch dieses Heft verdient gleich seinen Vorgängern warme Empfehlung.

3. Prof. **E. Speck**, Handelsgeschichte des Altertums. III. Band, 2. Hälfte. 1154 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 14 M., geb. 18 M.
   A. Die Römer von 265 bis 30 v. Chr.
   B. Die Römer von 30 v. bis 476 n. Chr.

Der erste Band dieser umfassenden Handelsgeschichte des Altertums, den Handel der orientalischen Völker darstellend, ist im 53. Jahresbericht (1900) S. 340, der zweite Band, die Geschichte des griechischen Handels enthaltend, im 54. Jahresbericht (1901) S. 354, die erste Hälfte des dritten Bandes, die von dem Handel der Etrusker, der Karthager und der Römer bis zur Einigung Italiens im Jahre 265 v. Chr. erzählt, im 58. Jahresbericht (1905) S. 372 angezeigt und warm empfohlen worden. Die vorliegende zweite Hälfte des dritten Bandes ist wieder in zwei Bänden erschienen. Der erste Band enthält die Geschichte der römischen Republik bis zum Jahre 30 v. Chr., der zweite die Geschichte des Kaisereichs bis zu seinem Untergange im Jahre 476 n. Chr. Die Darstellung beschränkt sich keineswegs auf die Geschichte des Handels, sondern zieht die gesamte übrige Kultur der Römer, ihre Wohnplätze, bodenwirtschaftliche und gewerbliche Entwicklung, ihre sozialen Verhältnisse, das Eingreifen der Staatsgewalt in Gewerbe und Handel, ihre politischen und religiösen Beziehungen zu den Nachbarvölkern, die Verwaltung und Ausbeutung der Provinzen, das Finanzwesen, Sklavenwesen, die Kapitalistenherrschaft, Großgrundbesitz, Verschuldung, Reichtum und Verarmung u. v. a. in den Kreis ihrer Betrachtung, weil nach des Verfassers Ansicht die Handelsgeschichte des Altertums wegen der sehr mangelhaften Überlieferung des Stoffes nur verständlich wird durch die Berücksichtigung aller dieser Faktoren. Daher auch der große Umfang des Werkes, das in farbenfrischer, lebendiger Darstellung die vorliegenden Ergebnisse der bisherigen Forschung geschickt und übersichtlich verwertet und warme Anerkennung verdient.

VII. Deutsche Geschichte.

1. Prof. Dr. **Ed. Heyck**, Deutsche Geschichte. Volk, Staat, Kultur u. geistiges Leben. In 3 Bänden. Bielefeld, Velhagen & Klasing. In Leinen geb. 43,50 M.
   1. Bd. Mit 11 Abb. in Farbendruck, 277 Abb. im Text und 5 Karten. VI und 526 S. 1905.
   2. Bd. Mit 15 Abb. in Farbendruck, 423 Abb. im Text und 1 Karte. VI u. 686 S. 1906.
   3. Bd. Mit 16 Beilagen in Schwarz- und Farbendruck, 2farbigen Karten und 356 Abb. im Text. VIII u. 658 S. 1906.

Unter der großen Zahl von Werken, die sich mit der deutschen Geschichte befassen, gebührt der vorliegenden „Deutschen Geschichte" des

durch zahlreiche andere Veröffentlichungen bereits genügend bekannten Historikers Professors Heyck unstreitig ein hervorragender Platz. Wenn einer, so ist Heyck berufen, eine deutsche Geschichte zu schreiben, die auf der Höhe der in den letzten Jahrzehnten gewirkten Einzelforschung steht. Aus der reichen Fülle der durch den Bienenfleiß deutscher Gelehrter erschlossenen Quellen entnimmt Heyck mit glücklichstem Takt eine Reihe höchst bezeichnender Einzelheiten, durch die Personen, Tatsachen, ganze Zeitrichtungen wie durch ein Blitzlicht erhellt werden, und übermittelt sie der Kenntnis der gebildeten Welt. Zu allen wichtigeren Einzelfragen nimmt er persönlich Stellung und bekundet dabei eine selbständige, auf genauester Quellenkenntnis beruhende Auffassung, die man nicht immer teilen kann, die aber immer zum Nachdenken anregt. Er stellt die politischen Ereignisse in den Vordergrund seiner Darstellung, nicht die wirtschaftlichen und sozialen Bestrebungen; und wie er die Entstehung des deutschen Volkes und seiner Eigenart aus politischen Ursachen herleitet, so gibt die politische Geschichte auch die Richtungslinien für die ganze Anlage und Gliederung des Werkes. Daneben widmet er freilich der Kultur und den Zuständen der betreffenden Zeitabschnitte eine eingehende Schilderung, so daß das gesamte Kulturgebiet deutschen Lebens nach seinen verschiedenartigsten Äußerungen hin zur Darstellung gekommen ist. Mit einer tiefgründigen Forschung verbindet Heyck eine feingeschliffene, geradezu glänzende und doch allgemein verständliche Darstellungsweise, die sein reiches Wissen, seine warme nationale Empfindung bei steter Wahrheitsliebe, seine lebendige und bilderreiche Sprache, seinen frischen Humor und seine feine Ironie fast auf jeder Seite zeigt, so daß das Werk, dem Standpunkte des gebildeten deutschen Hauses angepaßt, voll und ganz geeignet erscheint, für das deutsche Haus ein Lieblingswerk von dauerndem Werte zu werden. Denn dem gediegenen Inhalt tritt würdig die glänzende Ausstattung zur Seite. Eine Menge farbiger Tafeln, vorgeschichtlicher Altertümer, Urkunden, Miniaturen aus mittelalterlichen und neuzeitlichen Handschriften darstellend, zahlreiche nach Photographien hergestellte Landschafts- und Architekturbilder, Karten zur Veranschaulichung der staatlichen und volklichen Verhältnisse, geschmackvoll ausgewählte Randleisten und Initialen, aus dem jeweilig behandelten Zeitalter herrührend, schmücken das Werk. Ein nicht zu unterschätzender Vorzug ist es auch, daß diese bildlichen Darstellungen in innigem Zusammenhange mit dem Text stehen und an den richtigen Stellen sich befinden. So darf man wohl sagen, daß die „Deutsche Geschichte" von Eduard Heyck eine Musterleistung deutscher Wissenschaft in volkstümlicher Form und deutscher Buchkunst ist, die keine Rivalin zu scheuen braucht und an der der Gelehrte seine Freude ebenso haben wird wie der Studierende, der nur Belehrung, und der Laie, der belehrende Unterhaltung sucht.

2. **Gebhardts** Handbuch der deutschen Geschichte. In Verbindung mit R. Löwe, W. Schultze, H. Hahn, K. Köhler, F. Großmann, G. Liebe, G. Ellinger, G. Erler, G. Winter, A. Kleinschmidt u. G. Schuster neu herausgeg. von Ferdinand Hirsch. 2 Bände. 3. Aufl. Stuttgart 1906, Union. 17,50 M.

1. Bd.: Von der Urzeit bis zur Reformation. XII u. 724 S.
2. Bd.: Von der Reformation bis zur Gegenwart. VIII u. 952 S.

Das umfangreiche, auf gründlichstem Quellenstudium beruhende Werk wendet sich an einen größeren Kreis von Lehrenden und Lernenden; es will mehr die Teilnahme der Gebildeten als der Fachgelehrten er-

ringen. In diesem Zwecke zerfällt der Text in allen seinen ungleichmäßig gegliederten Paragraphen in zwei Teile: im ersten wird der kurzgefaßte geschichtliche Text geboten, mit dem sich jeder begnügen kann, der keine weiteren historischen Nachweise und kritischen Auseinandersetzungen mit entgegenstehenden Meinungen fordert; der zweite enthält in kleinerem Druck die geschichtlichen Nachweise der verschiedensten Autoren und deren kritische Betrachtung, also eine reiche Literaturangabe. Die wichtigsten Quellen- und Gesamtwerke finden sich stets an der Spitze des jeweiligen Abschnitts zusammengestellt. Daneben findet sich an der Spitze des Bandes noch ein besonderes Verzeichnis der Quellensammlungen, Hilfsmittel und Gesamtwerke, so daß das Werk den gegenwärtigen Stand unserer geschichtlichen Kenntnis widerspiegelt und die möglichste Vollständigkeit mit möglichster Kürze verbindet. Wenn es auch in erster Linie die politische Entwicklung ins Auge faßt, so findet sich doch daneben auch die rechtliche, wirtschaftliche und geistige Seite des deutschen Lebens genügend berücksichtigt. Die Darstellung führt bis in die lebendige Gegenwart hinein, denn der letzte Paragraph verbreitet sich über die deutsche Kolonialpolitik von 1901—1905. Durch Verwertung der Arbeiten der letzten Jahre haben die neuen Bearbeiter das Werk dem heutigen Stande der Forschung anzupassen gesucht. Genaues Namen- und Sachverzeichnis gestatten auch eine Benutzung als Nachschlagebuch. Das hervorragende Werk ist jedem, der gründliche Belehrung in leichtfaßlichem Gewande und übersichtlicher Anordnung sucht, sehr warm empfohlen.

8. **Emil Michael, S. J., Geschichte des deutschen Volkes vom 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters. 4. Band: Deutsche Dichtung und deutsche Musik während des 13. Jahrhunderts. 1.—3. Aufl. XXVIII u. 458 S. Freiburg i. Br., 1906, Herdersche Verlagsh. 6,40 M.**

Die ersten drei Bände dieser deutschen Kulturgeschichte des 13. Jahrhunderts sind in früheren Jahrgängen des Pädagogischen Jahresberichts bereits angezeigt worden. Der vorliegende vierte Band zerfällt in zwei Teile. Der erste verbreitet sich über die deutsche Dichtung, der zweite über die deutsche Musik während des 13. Jahrhunderts. Unter den Dichtern höfischer Epen und Legenden begegnen uns Heinrich von Veldeke, Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg, Rudolf von Ems, Konrad von Würzburg. Von Volksepen wird uns das Nibelungenlied, die Gudrun und der Sagenkreis Dietrichs von Bern vorgeführt. Unter den Verfassern von Novellen und Schwänken ragt Stricker, unter den Verfassern von Lehrgedichten Thomasin von Zirclaria, Freidank und Hugo von Trimberg hervor. Von Vertretern der Lyrik werden besonders der Kürenberger, Hartmann von Aue, Heinrich von Morungen, Reinmar der Alte, Walther von der Vogelweide, Ulrich von Lichtenstein und Neidhart von Reuental behandelt. Der zweite Teil verbreitet sich über die Fortschritte der Musiktheorie, über Kirchengesang, Sequenzen und Tropen, über die Besetzung des Kirchenchores und den Gesangunterricht, das religiöse Volkslied, das deutsche Kirchenlied, über Musikinstrumente, Unterhaltungsmusik, die Musik der Minnesänger und der Spielleute, das weltliche Volkslied, und über die liturgischen Festspiele und die Anfänge des Dramas. Die Darstellung, vom katholischen Standpunkte geschrieben, ist einfach und leicht lesbar, gibt überall die wissenschaftlichen Nachweise und Quellen an und verwendet ein überaus reiches Quellenmaterial. Wie seine Vorgänger, so verdient auch dieser Band große Beachtung.

4. O. v. Pillemont, Ostgoten. Das Ende in Italien — Ostgermanische Namensgebungen — Ein gotischer Kanton. 38 S. Leipzig 1906, Dieterichsche Verlagsbuchh. 1 M.

Das Heft schildert kurz das Ende der Ostgoten in Italien unter König Teja, ihren Verzweiflungskampf am Vesuv, und geht dann den Spuren nach, die zu einem sicheren Ergebnis über den Verbleib des Gotenrestes führen können. Auf Grund der ostgermanischen Namensgebungen weist er nach, daß sich zwar in Tirol gotische Spuren gezeigt, daß sich aber der Nachweis, daß die vom Vesuv abgezogenen Goten sich dort befinden, nicht hat erbringen lassen. Dagegen hat er mit Hilfe der ostgermanischen Namensgebungen versucht, die einst bei Ticinum verloren gegangenen Fährten des tapferen Gotenheeres wieder aufzufinden. Er meint, daß über Aosta nach dem Genfersee hin sich der Hauptstrom auswandernder Goten ergossen haben dürfte, und daß der nördlich vom Genfersee gelegene Kanton Waadt wegen seiner Fülle von gotischen Namen als gotischer Kanton angesprochen werden dürfe.

5. Dr. Willy Scheel, Zur Geschichte. Proben von Darstellungen aus der deutschen Geschichte für Schule und Haus. (Aus „Aus deutscher Wissenschaft und Kunst".) 174 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Dieses Bändchen will den Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten in die Wissenschaft der neueren Geschichtschreibung einführen und ihm einen Überblick über die bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der deutschen Geschichte bieten, ihn in die Art und Weise der Darstellung, in die Kunst der Charakteristik und ihre Mittel, in die Lehre von der Zusammenstellung, Auswahl und Bewertung der Quellen eindringen lassen und alle diese für die Beurteilung geschichtlicher Lektüre höchst wichtigen Momente an klassischen Proben und Beispielen aus berühmten Geschichtsdarstellungen verdeutlichen. Das Büchlein soll demnach dem reiferen Schüler eine Anleitung sein, historische Werke mit Verständnis zu lesen und zu beurteilen, sich ihrer kunstvollen Darstellung bewußt zu werden und dadurch den Schriftsteller als Ganzes zu erfassen. Es bietet, der Zeitfolge nach geordnet, 15 Aufsätze von Mommsen, Heinrich Brunner, Gustav Freytag, Giesebrecht, Kugler, Georg von Below, Dietrich Schäfer, Karl Lamprecht, Treitschke, Ranke, Schiller, Droysen, Rudolf Friederich, Moltke, Erich Marcks. Der beschränkte Raum gestattete weder eine größere Berücksichtigung wichtiger Begebenheiten und Persönlichkeiten der deutschen und preußischen Geschichte noch eine größere Berücksichtigung zahlreicher berühmter Historiker. In zwei knappen Anhängen gibt der Herausgeber einen kurzen Abriß über die Entwicklung der neueren deutschen Geschichtschreibung im Anschluß an Ernst Bernheims „Lehrbuch der historischen Methode" und einige biographische Notizen über die berücksichtigten 15 Historiker. Das Büchlein wird zweifellos gute Dienste leisten können, zumal es auch recht gut ausgestattet ist.

6. Martin Bang, Die Germanen im römischen Dienst bis zum Regierungsantritt Constantins I. 112 S. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. 4,80 M.

Eine rein wissenschaftliche Untersuchung unter Anwendung eines umfassenden wissenschaftlichen Apparats, wobei der Stoff in folgenden Kapiteln behandelt wird: Die Germanen im Auxiliar- und Milizdienst, Die germanischen Leibwachen, Die Germanen im Flottendienst, Die Germanen in den Legionen, Die Germanen in den hauptstädtischen Truppenkorps, Die Germanen in den ritterlichen Offiziersstellen. Ein einleitender Ab-

schnitt behandelt die germanischen Stämme in ihrem Verhältnis zum römischen Reich.

7. **Georg Grupp**, Der deutsche Volks- und Stammescharakter im Lichte der Vergangenheit. Reise- und Kulturbilder. VIII und 205 S. Stuttgart 1906, Strecker & Schröder. 2,70 M.

Der Verfasser der zweibändigen „Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit" und der „Kultur der alten Kelten und Germanen" vereinigt im vorliegenden Buche Reise- und Kulturbilder, die, unmittelbar nach Vollendung einer Reise in zum Teil längst gedruckten Artikeln oder Vorträgen niedergelegt, hier vollständig umgearbeitet und um das Doppelte vermehrt erscheinen, gerade jetzt erscheinen, weil nach des Verfassers Ansicht alle Beobachtungen auf diesem Gebiete sehr rasch veralten, da nicht nur zwischen Stamm und Stamm, sondern auch zwischen Volk und Volk, ja bald auch zwischen Rasse und Rasse sich die Unterschiede verwischen und mehr und mehr die deutsche, besonders die süddeutsche Eigenart verschwindet. Der Verfasser schildert zunächst das deutsche Volkstum im allgemeinen, wobei er die deutsche Zersplitterung, das deutsche Gemüt, die deutsche Religiosität, Häuslichkeit, Roheit, das deutsche Heer und Beamtentum und den deutschen Erwerbsinn charakterisiert. Dann schildert er Norddeutschland (Land und Lebensart, Geschichtseinflüsse, Berlin, Thüringen, die Rheinlande), Süddeutschland (Allgemeines, Württemberg, Bayern, Gemeinderecht, Württembergische Demokratie, die Schweiz, das Elsaß) und Österreich (Land und Leute, Italienischer Einfluß, Die Slawen, Geschichtliche Denkmale, Österreichische Stifte). Daß der konservative Historiker dabei manches parteiische Urteil über den Fortschritt, der Süddeutsche manches absprechende über den Norddeutschen fällt, liegt in der Natur der Sache, auch daß er die moderne Auflösung alter Ordnungen, die Zersetzung der Sitte, der Familie, des Rechtes, der Religion aus tiefster Seele beklagt und daraus traurige Folgen für das deutsche Volk fürchtet. Trotzdem lesen sich die Kulturbilder sehr gut, da sie frisch und anregend geschrieben sind, einen scharfen Blick des Beobachters verraten, alles wissenschaftliche Beiwerk in die Anmerkungen am Schlusse des Buches verwiesen ist und jedem Stamme gleichsam ein Spiegel vorgehalten wird, in dem er seine Vorzüge und Schwächen erblicken kann.

8. Monographien zur Weltgeschichte. In Verbindung mit Anderen herausgegeben von Prof. Dr. Ed. Heyck. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing.

25. Band: Prof. Dr. **Meinecke**, Das Zeitalter der deutschen Erhebung 1795—1815. 134 S. Mit 78 Abbild. und 10 Faksimiles. Geb. 4 M.

Eine prächtige Monographie, die in geistvoller, formvollendeter Darstellung die beiden Jahrzehnte deutscher Geschichte von 1795 bis 1815 schildert, dabei die Einzeltatsachen als bekannt voraussetzt und nur die treibenden Ideen und Kräfte, den kausalen Zusammenhang klar und überzeugend herausstellt, so daß der gebildete, geschichtskundige Leser Freude und Genuß an der fesselnden Darstellung hat. Zuerst verbreitet sich der Verfasser in knappen Zügen über das alte Preußen und schildert den älteren, brandenburgischen Territorialstaat, dann die Begründung des preußischen Militärstaates mit seiner Verwaltung und seinem Heerwesen, seiner Gesellschaft und Wirtschaft, seinem Städtewesen und Bürgertum bis zum Tode Friedrichs des Großen. Ein zweiter Abschnitt verbreitet sich über das deutsche Geistesleben und den preußischen Staat vor 1806, schildert Gesellschaft, Staat und Nation, deren hervorragende Gelehrte,

Theologen und Patrioten und die Wirkungen des Zeitgeistes auf Staat und Heer. Der dritte Abschnitt schildert die Reformer und ihre staatserhaltenden Reformen, die Königin Luise, Stein, Hardenberg, Wilhelm von Humboldt, Scharnhorst, Gneisenau, Clausewitz, Boyen u. a. Der folgende Abschnitt verbreitet sich über die Reform selbst in Staat und Heer, während der letzte in großen Zügen den Befreiungskampf schildert und was ihm voraufgegangen ist. So stellt sich das Buch dar als eine geistvolle Abhandlung über die Wandlungen des preußischen Geistes in Verwaltung und Heer, Gesellschaft und Volk. Die zahlreichen vortrefflichen Abbildungen, meist Porträts der historischen Persönlichkeiten, erhöhen den Wert des vortrefflichen Buches, das hiermit warm empfohlen wird.

9. Dr. **K. Spielmann**, Aufgang aus Niedergang. Gemeinverständliche Darstellung der Ereignisse des Jahrzehnts 1805—1815 zur Hundertjahr-Erinnerung. Mit 21 historischen Bildnissen. VII u. 274 S. Halle a. S. 1906, H. Gesenius. 3 M.

Das Buch erzählt in gemeinverständlicher Weise die Ereignisse des Jahrzehnts von 1805—1815, da Europa unter der Riesenfaust des Sohnes der französischen Revolution den großartigsten Umwälzungen auf politischem, sozialem, kulturellem und ökonomischem Gebiete ausgesetzt war, bis er, der jeden Widerstand unerbittlich niederschlug, durch die Kraft der geeinten Unterdrückten gestürzt wurde. Unter gewissenhafter Benutzung der besten wissenschaftlichen Literatur zeichnet der Verfasser in 18 Kapiteln ein ebenso allseitiges wie möglichst lückenloses Bild der Entwicklung vom Niedergang zum Aufgang, wobei auch die hervorragenden Personen, die zumeist im Bilde vertreten sind, eine kritische Beleuchtung in gemeinverständlicher Weise erfahren. Wer bei den zahlreichen Gedenktagen an die Franzosenzeit vor hundert Jahren gern eine nicht zu umfangreiche, leicht lesbare Darstellung jener bewegten Zeit haben möchte, dem wird das Buch ersprießliche Dienste zu leisten vermögen. Ebenso wird jeder Geschichtslehrer aus der Lektüre des Buches für seinen Unterricht Nutzen ziehen.

10. **Kurt Krebs**, Vor hundert Jahren. Aufsätze und Urkunden zur Geschichte der Kriegsjahre 1806 bis 1815. Mit 3 Bildern. XII u. 243 S. Leipzig 1906, G. Kürsten. 2 M.

Das Buch setzt die Begebenheiten vor hundert Jahren voraus und will in die Tiefe führen. Es enthält zunächst auf 72 Seiten 11 Aufsätze, die größtenteils vor Jahren in angesehenen Zeitungen erschienen sind. Sie beschäftigen sich u. a. mit den Schlachten von Jena und Auerstedt, den Leiden Pegaus in den Kriegsjahren 1806 und 1807, den Verfassungskämpfen in der Leipziger Ritterschaft während der Jahre 1807 und 1808, den Lazarettverhältnissen Leipzigs zur Zeit der Völkerschlacht, dem Fuhrwesen Leipzigs vor der Völkerschlacht, den Verlusten durch die Völkerschlacht bei Leipzig usw. An diese Aufsätze reihen sich auf etwa 170 Seiten 179 Urkunden in chronologischer Folge, die nicht nur von örtlichem und persönlichem Interesse sind, sondern auch mancherlei Schäden jener Zeit aufdecken, welche die jahrelange Willkürherrschaft Napoleons I. möglich machten. Die Wiedergabe dieser Urkunden ist genau nach den Originalen erfolgt und gestattet auf diese Weise einen Einblick in die Veränderungen der deutschen Sprache während der letzten hundert Jahre. Es sind Aufzeichnungen, Briefe, Berichte usw. Sie sind nicht immer vollständig wiedergegeben, sondern oft nur durch

kurze bedeutungsvolle Sätze daraus gekennzeichnet. Personen- und Ortsregister vervollständigen den Inhalt.

11. **Deutschland in seiner tiefen Erniedrigung.** 2. Neudruck. (Zum hundertsten Todestage Palms.) Eingeleitet von Rich. Graf du Moulin-Eckart. XLVII u. 144 S. Stuttgart 1906, J. Scheible. 1,50 M.

In einer in allen Einzelheiten getreuen Nachbildung liegt hier der zweite Neudruck jener patriotischen Schrift Palms vor, die die Ursache zu dessen Märtyrertode geworden ist. Es ist das zweifellos ein großes Verdienst, denn über dem Schicksal des Märtyrers hat man die Schrift selbst und deren Motive so gut wie vergessen, obwohl gerade diese Motive von größter Wichtigkeit sind und dem Büchlein einen Wert verleihen, den es als literarisches Produkt gar nicht hätte. Hat doch der Verfasser den ersten Versuch gewagt, das Volk selbst über sein namenloses Elend aufzuklären, so daß die Schrift nicht bloß eine politische, sondern auch in hohem Grade soziale Bedeutung hat. Das bis ins Einzelne nachzuweisen und zugleich die historische Grundlage zu geben, ist das Verdienst der prächtig geschriebenen Einleitung. Jedenfalls verdient der Neudruck nicht nur des historischen Interesses wegen zahlreiche Leser; denn es wird in der Tat wenig Schriften geben, die Napoleons Absichten in jener Zeit klarer und deutlicher vor Augen geführt, sein ganzes Wesen besser charakterisiert haben, als es in diesem Büchlein geschehen ist.

12. **Oscar Criste, Erzherzog Karl und die Armee 1809.** 75 S. Wien 1906, C. W. Stern. 1,80 M.

Die Monographie ist ein Teil des großen Werkes „Das Kriegsjahr 1809 in Einzeldarstellungen", das von einem Kreise von Offizieren des österreichisch-ungarischen Heeres herausgegeben wird und etwa aus 10 Teilen besteht, von denen eine Anzahl bereits erschienen sind. Es werden nur militärische Dinge erörtert und die Führer des Heeres, die auch im Bilde vertreten sind, kurz charakterisiert.

13. Dr. **W. Zelle, 1814. Der Zusammenbruch des I. Kaiserreichs.** VIII u. 494 S. Leipzig 1906, R. Sattler. 6 M.

Der Verfasser, Stabsarzt a. D., hat dem vorliegenden Bande zwei Bände vorausgeschickt, in denen er das Völkerdrama in Rußland 1812 und Preußens Völkerfrühling im Jahre 1813 auf Grund eingehendster Quellenstudien in gemeinverständlicher Darstellung geschildert hat. Der vorliegende Band reiht sich seinen beiden Vorgängern in würdiger Weise an. Indem er zuerst die politische und militärische Lage der Verbündeten und Napoleons am Ende des Jahres 1813 klarlegt, führt er alsdann den Gesamtverlauf des Kampfes auf französischem Boden bis zum Zusammenbruch des Kaisertums und Napoleons Gefangensetzung auf Elba vor, um zuletzt in einem Schlußkapitel das Ergebnis des Sieges zusammenzufassen und Napoleons Größe und Bedeutung in vortrefflichen Worten zu würdigen. Denn obgleich durch und durch national gesinnt, sucht er doch dem Genius Napoleons völlig gerecht zu werden. Das Buch ist gerade infolge seiner zahlreichen Detailangaben, die vielfach von anderen Angaben abweichen, auch für die Hand des Lehrers empfehlenswert.

14. Prof. Dr. **Julius von Pflugk-Harttung. Kraft und Leben dem Vaterlande.** Unter Mitwirkung von Major a. D. Hans Oechend. Mit 215 Illustr. erster Künstler. 251 S. Berlin 1906, Patria-Verlag. 4 M.

Das Buch bildet einen Ausschnitt aus dem früher in demselben Verlage erschienenen Werke „Das Erwachen der Völker", in dem der Sturz

Napoleons in seinem ganzen Umfange von Lissabon bis Moskau und St. Helena behandelt wird. Aus dieser Darstellung enthält der vorliegende Band das Denkwürdigste und Großartigste: die Befreiungskriege. Außer dem einleitenden Abschnitte, der sich über Preußen von 1807 bis 1812 verbreitet, bietet das Buch nur Kriegsgeschichte in anspruchslosem Gewande, wenn auch mit zahlreichen Einzelheiten. Die Illustrationen gereichen dem Werke, das zu Prämien und Festgeschenken verwendet werden kann, zur Zierde.

15. Dr. **Carl Peters**, Die Gründung von Deutsch-Ostafrika. Kolonialpolitische Erinnerungen und Betrachtungen. Mit 1 Kunstbeilage, 14 Abbild. und 1 Faksimile. 6.—10. Tausend. VI u. 276 S. Berlin 1906, C. A. Schwetschke & Sohn. 4 M.

Der bekannte Afrikaforscher erzählt hier in einfacher, aber durchaus fesselnder Weise die genaue Geschichte von der Begründung von Deutsch-Ostafrika und liefert dadurch einen nicht unwesentlichen Beitrag zum Verständnis der überseeischen Politik des Fürsten Bismarck im letzten Jahrzehnt seiner Reichskanzlerschaft. Der genauen Zusammenstellung der Tatsachen, wie sie sich vollzogen haben, sind zahlreiche persönliche Erlebnisse und Betrachtungen eingestreut, so daß die Darstellung doppelt an Interesse gewinnt; hat doch der Verfasser die tiefsten Eindrücke seines Seelenlebens gerade aus den Kämpfen um Deutsch-Ostafrika erhalten, und gewährt es doch stets Genuß, die Rechtfertigung eines Mannes zu lesen, dessen Werk von der Parteien Haß und Gunst entstellt ist wie kein anderes aus den Anfängen unserer kolonialen Entwicklung. In einem einleitenden Abschnitt erzählt er die Geschichte seiner Jugend und Vorbereitung auf seine koloniale Tätigkeit. Das Buch verdient zweifellos die Beachtung, die es bereits gefunden hat.

16. **Arthur Wiegand**, Kriegsbriefe aus Südwestafrika. Mit 8 ganzseitigen Bildern. 182 S. Jena 1906, H. W. Schmidt. 2,50 M.

Es sind nicht etwa Originalbriefe eines Südwestafrikakriegers, die hier der männlichen deutschen Jugend im schulpflichtigen Alter geboten werden, sondern diese Kriegsbriefe sind im friedlichen Arbeitszimmer daheim im deutschen Vaterlande von einem für Deutschlands Ehre begeisterten Lehrer geschrieben worden, geschrieben worden auf Grund von amtlichen Meldungen, Generalstabsberichten, Familienbriefen, interessanten Schilderungen des Landes usw. Sie rühren sämtlich von demselben „Karl" her und sind an denselben „Lieben Freund" gerichtet, der auf diese Weise den ganzen Verlauf des Krieges in seinen Hauptereignissen erfährt. „Die weiten Märsche in der dort zu Lande herrschenden Glut, in der alles versengenden Hitze, die furchtbaren Durstqualen, der jähe Wechsel der Temperatur, der Tau der kalten Nächte, das Schlafen auf Steinen und Sand, die zerfetzte Uniform, die zerrissenen Stiefel, nicht am letzten die oft tagelang währenden Kämpfe, die den Verwundeten, die nicht von den Kameraden in Sicherheit gebracht wurden, stets den schrecklichen Tod von Mörderhänden der Aufständischen brachten, die Durstritte in das Sandfeld, die furchtbaren Mühen der Proviant- und Munitionstransporte und alle die anderen Schwierigkeiten" — das alles erfährt der Leser aus diesen Briefen und darf mit Stolz auf die bewundernswerten Leistungen der Führer und Mannschaften blicken, die ihr Leben, ihre Gesundheit für die Ehre des Vaterlandes in die Schanze geschlagen haben. Solche Schilderungen in leichtverständlicher schöner Sprache sind wohl imstande, bei der Jugend Begeisterung für die Heldentaten unserer Soldaten zu

wecken und damit den Zweck des Buches zu erreichen. Freilich läuft bei derlei Kunstbriefen auch mancherlei Unnatürliches mit unter. So ist es wohl kaum denkbar, daß ein schlichter Feldsoldat Briefe von 18, 28, 15, 27, 10, 19, 12, 32 Druckseiten Länge an einen Freund schreibt. Solche Mängel aber muß man des guten Zweckes halber und der sonstigen Vorzüge wegen mit in Kauf nehmen. Das Buch sei für Schülerbibliotheken empfohlen.

17. Dr. **Willy Scheel**, Deutschlands Seegeltung. Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Flotte und ihrer Bedeutung im Krieg und Frieden. VIII und 341 S. Halle a. S. 1905, Buchh. des Waisenhauses. 3,50 M.

„Das Buch sucht aus den besten Quellen und an der Hand namhafter fachmännischer Autoren ein Bild davon zu geben, mit welchen ungeheuren Schwierigkeiten auch die Flottenpläne einer vergangenen Zeit zu kämpfen hatten, und will durch Vorführung alles dessen, was Deutschland seiner Flotte verdankt und in Zukunft von ihr verlangen muß, dem Flottengedanken immer breiteren Raum verschaffen, den Blick für die Kardinalfrage der Gegenwart schärfen und Anregungen auf dem Gebiet des gesamten Seewesens ausstreuen." Es bringt daher einleitend zunächst fünf Kundgebungen Sr. Majestät des Kaisers über die Flotte, zeigt dann in einem umfangreichen Abschnitt die Entwicklung der deutschen Flotte bis 1888 und unter Wilhelm II., um sodann in verschiedenen Aufsätzen die „Betätigung der Flotte", „Flotte und Handel", die „Kriegführung zur See", die „Führung des Schiffes über See", die „Organisation der deutschen Marine", „Schiffbau und Schifftypen" zu charakterisieren und zum Schluß neben „Aphorismen über die Notwendigkeit einer starken Flotte" auch „Biographische Notizen zur Geschichte der Handelsmarine", „Tabellen zur Geschichte der Kriegsmarine", eine „Übersicht über den Bestand und die Entwicklung der Flotte" und „Erläuterungen" einzelner fachmännischer Ausdrücke zu geben. Es sind 40 einzelne Aufsätze oder Reden von den verschiedensten Autoren, die das Buch enthält, recht verschieden an Umfang und Darstellungsweise, alle aber mehr oder minder das Kaiserwort begründend, daß uns eine starke deutsche Flotte bitter not ist, die die Ehre der deutschen Flagge in heimischen und fremden Gewässern wahrt und die deutschen Interessen auf dem Weltmarkte tatkräftig zu schützen imstande ist. Damit aber das ganze deutsche Volk in die Flottenpläne seines Herrschers hineinwachse, muß in der Jugend der Boden dafür bereitet werden. Daher wendet sich das Buch an die deutsche Jugend, an die reiferen Schüler aller höheren Schulen, Fachschulen, Fortbildungsschulen und Seminare, an die Zöglinge der militärischen und seemännischen Bildungsanstalten und darüber hinaus an alle Flottenfreunde überhaupt. Es enthält eine Fülle belehrenden Materials in abgerundeten Einzelbildern und erscheint durchaus geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

18. Dr. **Wohlrabe**, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil I: Meer und Flotte. 11. bis 15. Tausend. 167 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Die erste Auflage dieses überaus billigen Ergänzungsbandes ist im 55. Jahresbericht (1902) S. 297 mit Anerkennung besprochen worden. Die verhältnismäßig recht bald erfolgte zweite Auflage ist um elf Nummern, die zumeist der neuesten Literatur entnommen sind, erweitert worden. Dem „Meer- und Marinebüchlein" ist eine weitere glückliche Fahrt zu wünschen.

19. **Jonas Pültz**, Die Grundzüge der Verfassungs- und Gesetzeskunde für Seminaristen, Schuldienstexspektanten und Gemeindeschreiber. 3., verm. und verb. Aufl. VIII u. 154 S. Nürnberg 1906. Fr. Korn. Geb. 1,60 M.

Das Buch ist nur für das Königreich Bayern bestimmt, da es nur in seinem verhältnismäßig recht kurzen ersten Kapitel die Verfassung des Deutschen Reiches behandelt, wobei selbstverständlich die gewissenhafte Aufzählung der Reservatrechte Bayerns nicht übersehen worden ist. Die folgenden 13 Kapitel des Buches handeln über die Grundzüge der bayerischen Verfassung, den bayerischen Behördenorganismus, die Wehrpflicht, über politische Gemeinden, Heimatrecht, Kirchenwesen, Volksschulwesen, die Arbeiterschutzgesetze, die land- und forstwirtschaftlichen Gesetze, Gewerbe- und Handelswesen, Polizei, Standesämter und über die Form des schriftlichen Amtsverkehrs. Anordnung und Gliederung des Stoffes sind recht übersichtlich. Das Buch dürfte für bayerische Lehrer recht wohl geeignet sein.

20. **Johannes Messerschmidt**, 32 Lektionen über Gesetzes- und Verfassungskunde. Sachsen und das Deutsche Reich für Fortbildungsschulen. 2. Aufl. 76 S. Dresden 1906, A. Huhle. 1 M.

Das Buch ist wohl geeignet, dem Lehrer der einfachen Fortbildungsschule im Königreich Sachsen als Grundlage zu dienen für den Unterricht über Bürgerkunde. Der Stoff ist auf 32 Lehrstunden verteilt. Er umfaßt zunächst Verfassung und staatliche Einrichtungen des Königreichs Sachsen, sodann die Angelegenheiten des Deutschen Reiches. Er ist sehr einfach und übersichtlich gehalten. Am Schlusse jeder Lektion stehen einige Sätze, die die Schüler als Ergebnis der Stunde niederschreiben sollen.

VIII. Besondere Landesgeschichte.

1. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausgeg. von Paul Seidel. 10. Jahrg. 1906. VIII u. 284 S. Fol. Leipzig 1906, Giesecke & Devrient. 20 M.

Wie jeder der vorangegangenen neun Jahrgänge, so vereinigt auch der vorliegende 10. Jahrgang eine Fülle von Illustrationen mit wissenschaftlicher Gediegenheit des Inhalts, ja man kann sagen, daß der 10. Jahrgang durch seinen außergewöhnlichen Reichtum an künstlerischen Abbildungen seine neun Vorgänger noch weit übertrifft. Der Jahrgang umfaßt 10 größere Arbeiten. Davon sind die beiden ersten besonders reich illustriert, nämlich „Hohenzollern und Oldenburg-Schleswig-Holstein" von Professor Dr. Reinhold Koser und „Das Marmorpalais im Neuen Garten zu Potsdam" von Professor Dr. Paul Seidel. Diese beiden Aufsätze sind als Festschrift des Hohenzollern-Jahrbuches zur silbernen Hochzeit Ihrer Majestäten des Kaisers und der Kaiserin und zur grünen Hochzeit Ihrer Königlichen Hoheiten des Prinzen und der Prinzessin Eitel Friedrich von Preußen am 27. Februar 1906 huldvoll entgegengenommen worden. Auch die übrigen Arbeiten, sämtlich aus der Feder bekannter Historiker stammend, dürften reges Interesse erwecken. Dr. Berthold Volz, der Herausgeber der Politischen Korrespondenz Friedrichs des Großen, erzählt ausführlich über „Friedrich der Große und Joseph II. in Neiße und Neustadt". Professor Dr. Hintze schildert die „Hof- und Landesverwaltung in der Mark Brandenburg unter Joachim II.". Professor Dr. Tschirch widmet dem Prinzen Louis Ferdinand von Preußen, dem vor hundert Jahren bei Saalfeld gefallenen, ein Blatt der Erinnerung, wenn er ihn als Musiker

feiert und von seinem Tode, seiner Bestattung und von seinem Andenken erzählt. Der Geheime Archivrat Dr. Keller zieht geistvolle Parallelen, wenn er „Die Hohenzollern und die Oranier in ihren geistigen, verwandtschaftlichen und politischen Beziehungen" schildert. Professor Dr. Koser verwertet seine gründliche Kenntnis des Friderizianischen Zeitalters, wenn er in ausführlicher Weise „Voltaire als Kritiker der Oeuvres du Philosophe de Sanssouci" kennzeichnet. In kürzerer Weise beschreibt Professor Dr. Berg „Die Hohenzollerngruft in der Pfarrkirche zu Küstrin" und gibt der Jagdschriftsteller Genthe einen Beitrag zur Geschichte des Oberjägermeisteramtes von 1529—1825 in dem Artikel: „Die preußischen Oberjägermeister". Von dem Reichtum und dem vollendeten künstlerischen Geschmack der Illustration geben die 34 meist doppelseitigen Vollblätter und die mehr als 150 im Texte befindlichen Abbildungen glänzendes Zeugnis. Der in jeder Beziehung vornehm und gediegen ausgestattete Band sei wärmstens empfohlen.

2. **Max Maurenbrecher**, Die Hohenzollern-Legende. Kulturbilder aus der preußischen Geschichte vom 12. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin 1906, Buchhandlung Vorwärts. Geb. 14 M.
   1. Band: Mit 208 Bildern und Dokumenten aus der Zeit und einer farb. Beilage. VI und 400 S.
   2. Band. Mit 180 Bildern und Dokumenten aus der Zeit und einer Beilage. 787 S.

Der jüngere Maurenbrecher, der ehemalige Nationalsoziale und spätere von den eigenen Genossen bereits gemaßregelte Sozialdemokrat, macht hier den Versuch, die Geschichte der Hohenzollern vom Standpunkte der materialistischen Geschichtsauffassung aus für sozialdemokratisch gesinnte Arbeiter zu schreiben, um ihnen dadurch Aufklärung über die soziale Bedeutung der Monarchie, in erster Linie unserer heutigen deutschen Hohenzollernmonarchie, zu verschaffen. Wie es für den Verfasser persönliches Bedürfnis war, in und während der Arbeit sich selbst Befreiung von früheren Vorurteilen zu verschaffen, so soll die „Hohenzollern-Legende" für die Arbeiter eine Verdeutlichung des Instinktes bringen, mit dem sie von vornherein die heutige Regierung Deutschlands als die Gegnerin ihrer Bestrebungen herausgefühlt haben, also eine Klärung und damit eine Befestigung der in der Politik von selbst schon gewählten Richtung. Wenn so freilich die Geschichtschreibung von vornherein den einseitigsten politischen Parteistandpunkt einnimmt und zu diesem Klassenstandpunkte sich der nicht minder einseitige Standpunkt der materialistischen Geschichtsauffassung gesellt, dann ist es wohl klar, daß unsere bisherige Auffassung über das Wesen und Wirken der Hohenzollern so ziemlich auf den Kopf gestellt wird. Man lese z. B. im Buche nach, in welchem Lichte hier der Große Kurfürst, der große König, die Königin Luise, und besonders auch Wilhelm II. erscheint. Haben doch nach dieser Auffassung nicht Männer die Geschichte gemacht, sondern die geschichtlichen Ereignisse stellen sich dar als die notwendige Folge ökonomischer Wandlungen, die sich im geistigen wie im sozialen und politischen Leben der Völker durchsetzen. Es ist daher immer wieder dargelegt worden, wie relativ wenig die Eigenschaften einzelner Menschen den Gang der Geschichte bestimmen, und mit besonderem Nachdruck ist immer die Frage hervorgehoben worden: Welches Klasseninteresse hat der Monarch jeweils vertreten? Dabei ist Verfasser zu dem Ergebnis gekommen, daß, wenn auch das Bild von Jahrhundert zu Jahrhundert ein wechselndes sein mag, sich doch darin alle Jahrhunderte gleich sind,

„daß ein monarchischer Vorkämpfer und Bahnbrecher für die unteren Klassen in Brandenburg-Preußen noch nicht existiert hat". Vielmehr hat Verfasser der Hauptsache nach das Gegenteil wahrgenommen: „Der Monarch steigt, indem er seine Bauern herabdrückt; er schlägt die ersten Arbeiterorganisationen rücksichtslos zu Boden; er steht mit den kapitalistischen Mächten im Bunde gegen die aufstrebende Arbeiterbewegung der späteren Zeit". Wer als monarchisch und patriotisch gesinnter Mann gern einmal erfahren möchte, zu welchen Entstellungen und Verdrehungen, unerwiesenen Behauptungen und Beschuldigungen die geschichtlichen Tatsachen in Kopf und Feder eines sozialdemokratischen Historikers benutzt werden, der lese in dem Buche; er wird nicht viel Erfreuliches finden. Für die Schule und ihre Lehrer aber ist das Buch nicht geeignet.

3. **Paul Schreckenbach**, Der Zusammenbruch Preußens im Jahre 1806. Eine Erinnerungsgabe für das deutsche Volk. Mit 100 Illustrationen und Beilagen nach zeitgenössischen Darstellungen. VI u. 208 S. Jena 1906, E. Diederichs. 6 M.

Das Buch gibt auf Grund der besten Quellen eine kurze, klare, dabei übersichtliche Darstellung des Feldzugs von 1806 in vortrefflichem Gewande, ohne durch eine erdrückende Fülle von Namen, Zahlen und Daten zu ermüden. Von größerer Wichtigkeit, als die Erzählung der kriegerischen Ereignisse, schien dem Verfasser die Beantwortung der Frage, wodurch die Niederlage von Jena und Auerstädt für Heer und Staat zur vernichtenden Katastrophe wurde, was das alte Preußen so hilflos und schwach machte, daß es nach dem ersten Zusammenprall mit dem überlegenen Gegner aus allen Fugen barst. Dabei erfahren die handelnden Personen eine oft scharfe, treffende Charakteristik, nicht zuletzt die kopflosen Führer des Heeres und der König Friedrich Wilhelm III. selbst. Ohne gelehrten Apparat, ist das Buch für gebildete Leute aller Stände bestimmt, die sich ohne wissenschaftliche Arbeit über das orientieren wollen, was vor hundert Jahren geschah. Da das Buch auch zahlreiche, vielfach sehr gute Illustrationen und eine beschränkte Anzahl von Beilagen nach zeitgenössischen Darstellungen enthält, so führt es in trefflicher Weise in die Zeit vor hundert Jahren ein und verdient zahlreiche Leser.

4. **Franz Mehring**, Jena und Tilsit. Ein Kapitel ostelbischer Junkergeschichte. 120 S. Leipzig 1906, Leipziger Buchdruckerei. 1 M.

In der aus der politischen Tagespresse sattsam bekannten Schreibart versucht hier der Sozialdemokrat Franz Mehring, „dem deutschen Proletariat die historische Wahrheit über Jena und Tilsit zu vermitteln, das will sagen, derjenigen Klasse, die jeden neuen Tag ihre Waffen schärft, um den dritten und diesmal vernichtenden Stoß gegen die ostelbische Junkerherrschaft zu führen". Die beiden ersten Stöße sind die Schlacht bei Jena und die Märzrevolution vom Jahre 1848. Welcher Geist in dem Buche herrscht, geht schon aus seinem ersten Satze hervor: „In der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts sind die historischen Schicksalstage nicht die Schlacht bei Leipzig und nicht die Schlacht bei Sedan, sondern der 14. Oktober 1806, als der altpreußische Staat von dem Erben der bürgerlichen Revolution in tausend Trümmer zerschmettert wurde, und der 18. März 1848, als proletarische Barrikadenkämpfer die feudalen Garderegimenter aus der preußischen Hauptstadt trieben." Das Buch verbreitet sich jedoch nur in seinem letzten Drittel über die Katastrophe, d. h. über den ganzen Verlauf des Krieges von 1806—1807,

während es in seinen ersten beiden Dritteln über den altpreußischen Staat und über die französische Revolution und deren Einfluß auf Deutschland handelt. Russische Satrapie, Ostelbischer Feudalismus, Borussischer Militarismus, Friderizianischer Despotismus, Der erste Raub an Polen, Die Fäulnis vor der Reife, Friedrich Wilhelm II. — das sind die Unterabteilungen des ersten Abschnitts. Es wird in diesen Ausführungen natürlich alles in den Staub gezogen, was der monarchisch und vaterländisch gesinnte Deutsche und Preuße hochzuhalten gewöhnt ist; liegt es doch in der Absicht der sozialdemokratischen Geschichtschreibung, das monarchische und vaterländische Gefühl zu untergraben. Selbst von einem Friedrich dem Großen weiß das Buch nichts Gutes zu berichten.

5. **Richard Knötel**, Die eiserne Zeit vor hundert Jahren. Heimatbilder aus den Tagen der Prüfung und der Erhebung. Bild und Wort. Kattowitz 1906, E. Siwinna. Geb. 3,75 M.

Ein prächtiges, dem Prinzen Eitel Friedrich von Preußen gewidmetes Buch, in dem der Verfasser, der zugleich der Zeichner und Maler ist, uns in 30 Bildern die Schicksale seiner Heimat, einer kleinen schlesischen Provinzialstadt, in der Zeit von 1806—1813 vorführt, beginnend mit der Schreckensnachricht über die Niederlage von Jena und Auerstädt und endigend mit der Feier des Leipziger Sieges in der kleinen schlesischen Kirche. Das Buch ist so eingerichtet, daß die Zeichnungen stets auf der rechten Seite sich finden, während die linke Seite den orientierenden Text dazu enthält. Das vortreffliche Buch sei zu Festgeschenken warm empfohlen.

6. **A. Tecklenburg** und **K. Dageförde**, Geschichte der Provinz Hannover für Lehrer, Lehrerbildungs- und andere Lehranstalten der Provinz, sowie für Schul- und Volksbibliotheken. XVI und 210 S. Hannover 1906, E. Meyer, Geb. 2 M.

Es kann nur mit Freuden begrüßt werden, wenn immer mehr Stoffe aus der Geschichte der Heimat in brauchbarer Auswahl und Form für den Geschichtsunterricht der Schule dienstbar gemacht werden, wie das in vorliegendem Buche für die Lehranstalten der Provinz Hannover geschehen ist. Der Stoff ist im Anschluß an die „Deutsche Geschichte von Weigand und Tecklenburg" übersichtlich gruppiert, der Zeitfolge nach angeordnet, sorgfältig gegliedert, in meist einfachem, aber recht ansprechendem Gewande erzählt und überall zum Gang der deutschen Reichsgeschichte in Beziehung gesetzt worden, so daß es für den Geschichtslehrer keine große Arbeit bedeutet, auf Grund dieses Buches im Zusammenhang mit einem Lehrbuch der deutschen Geschichte die Geschichte des deutschen Vaterlandes unter steter Rücksichtnahme auf Heimatort, Heimatgegend und Heimatprovinz zu lehren. Wenn auch das Buch in erster Linie für Lehrer und Lehrerseminare bestimmt ist und damit einer Bestimmung der neuen Lehrpläne vom 1. Juli 1901 gedient werden soll, so wird doch zweifellos auch in zahlreichen anderen Schulen der Provinz in geeigneter Weise davon Gebrauch gemacht werden, so daß sich Verfasser und Verleger mit der Herausgabe des sehr preiswerten Buches zweifellos ein besonderes Verdienst um den Geschichtsunterricht der heimatlichen Provinz erworben haben.

7. **Paul Paschke**, Die vorgeschichtlichen Wandtafeln für Westpreußen für den Schulgebrauch erläutert. Mit 6 Tafeln. 44 S. Danzig 1906, A. W. Kasemann. 1,30 M.

Von den 6 vorgeschichtlichen Wandtafeln ist Tafel 1 der jüngeren Steinzeit, Tafel 2 und 3 der Bronzezeit, Tafel 4—6 der Eisenzeit ge-

widmet. Die Tafeln enthalten Abbildungen charakteristischer Fundstücke, die Zeugnis von der Bedeutung der Vorgeschichte Westpreußens ablegen. Unter jeder Tafel steht eine kurze Erläuterung ihres Inhalts, die zwar zur allgemeinen Orientierung vorzüglich geeignet ist, aber doch nicht ausreicht, um dem in der Vorgeschichte wenig bewanderten Lehrer die erwünschte breitere Grundlage zu einer ersprießlichen Behandlung dieser Stoffe zu geben. Diesem Mangel sucht vorliegendes Schriftchen abzuhelfen, das in einfacher, leichtverständlicher Weise auf Grund der Abbildungen Aufschluß über die 3 Perioden der Vorgeschichte gibt und am Schluß ein übersichtliches Verzeichnis der Fundorte vorgeschichtlicher Altertümer der Provinz Westpreußen, auf die einzelnen Kreise und Ortschaften verteilt, enthält. Es wird den Lehrern der Provinz Westpreußen gute Dienste leisten.

8. Prof. Dr. **Hans Reidelbach**, Bayerns Geschichte in Wort und Bild nach den Wandgemälden des Bayerischen Alten Nationalmuseums mit begleit. Text. In 8—9 Lieferungen à 2,50 M., Gesamtpreis 20. München 1906, Vereinigte Kunstanstalten.

Zur zweihundertjährigen Erinnerungsfeier an die heldenmütigen Kämpfe der bayerischen Bauern bei Sendling und Aidenbach und zur Verherrlichung des hundertjährigen Wiegenfestes des Königreichs Bayern ist obiges Prachtwerk erschienen, von dem uns die erste Lieferung zur Besprechung zugegangen ist. Es stellt die Geschichte aller bayerischen Landesteile von der frühesten Zeit bis zur Gründung des konstitutionellen Königreichs Bayern dar, und zwar an der Hand von 143 historischen Gemälden, die der kunstsinnige, um die geistige Hebung seines Volkes hochverdiente König Maximilian II. durch verschiedene einheimische Künstler an den Wänden des von ihm geschaffenen Nationalmuseums in der Absicht herstellen ließ, um durch diese Darstellungen aus der bayerischen Geschichte bildend und erziehend auf sein Volk einzuwirken. Diese Gemälde liegen hier in vollendeter Reproduktion vor. Jede Seite ist mit einem Bilde und dem dazugehörigen Texte geschmückt. Die erste Lieferung enthält 18 Bilder. Wir heben einige hervor: Verkehr zwischen Römern und Barbaren im Standlager bei Grünwald im II. und III. Jahrhundert von Jul. Köckert. — Der heilige Severin predigt um die Mitte des V. Jahrhunderts in Bayern das Christentum von Jul. Frank. — Tod des Markgrafen Luitpold in der Schlacht gegen die Ungarn 907 von W. Rögge. — Herzog Heinrich der Löwe besiegt den Aufstand der Römer während der Krönung Friedrichs I. in der Peterskirche 1155 von A. Spieß usw. Zu diesen Bildern hat Hofrat Professor Dr. Hans Reidelbach den begleitenden Text geschrieben, kurz, knapp, dabei in klarer, volkstümlicher, von vaterländischem Geiste durchwehter Sprache und auf Grund der feststehenden Ergebnisse der historischen Forschung. So zieht, im Bilde veranschaulicht, die wechselvolle Geschichte des bayerischen Staates am Leser vorüber. Wenn die folgenden Lieferungen halten, was die erste verspricht, so liegt hier ein Prachtwerk vor, auf das jeder Bayer mit Stolz blicken darf. Bei den vielfachen Beziehungen der bayerischen Geschichte zur allgemeinen deutschen hat man auch in allen anderen Teilen des Reiches Ursache, sich dieses Werkes zu freuen.

9. **Richard Fritzsche**, Bilder aus der Geschichte des Altenburger Landes. Ein heimatgeschichtliches Lesebuch für Schule und Haus. XIV u. 152 S. Altenburg 1906, O. Bonde. 1,20 M.

Das Buch enthält außer einer Einleitung über die Bedeutung der Geschichte der Heimat für die Erziehung und ihrer Stellung im Ge-

schichtslehrplane 50 kürzere und längere Bilder aus der Geschichte des Altenburger Landes von der Sorbenzeit bis zur Gegenwart, die zweifellos den Geschichtslehrern des Herzogtums gute Dienste leisten werden.

10. Prof. Dr. **Max Voretzsch**, Der sächsische Prinzenraub in Altenburg. Ein urkundliches Gedenkblatt nach 450 Jahren. Erweiterter Abdruck des am 18. Oktober 1905 in der Geschichts- und Altertumsforschenden Gesellschaft des Osterlandes gehaltenen Vortrages. 55 S. Altenburg 1906, O. Bonde. 80 Pf.

Verfasser gibt unter Benutzung der vorhandenen Literatur auf streng geschichtlicher Grundlage eine Darstellung jenes in der sächsisch-thüringischen Geschichte bedeutsamen Ereignisses, indem er namentlich die Unhaltbarkeit der Sage im Prinzenraube nachweist und an deren Stelle die streng urkundliche Darstellung gesetzt sehen will.

IX. Biographisches.

1. **Hermann Müller-Bohn**, Deutschlands Kaiserpaar. Dem deutschen Volke gewidmet. Mit 1 Extrabeilage, 8 Kunstblättern, 3 Vollbildern und 84 Abbild. im Text nach Originalzeichnungen und Originalphotographien. Herausgeg. von Paul Kittel. 190 S. Berlin 1906, P. Kittel. Geb. 2,50 M.

Das hübsch ausgestattete Buch erzählt in einfacher, guter Sprache von dem Leben unseres Kaiserpaares, von den Knaben- und Jünglingsjahren des Kaisers, von den Jugendjahren der Kaiserin, ihrer Verheiratung, Thronbesteigung, ihrem Familienleben und ihrer Kindererziehung, von den Regierungstaten des jungen Kaisers, seiner unablässigen Fürsorge für Heer und Flotte, seinen Beziehungen zum geistigen Leben seiner Zeit, schildert einen Arbeitstag aus dem Leben des Kaiserpaares und kennzeichnet zuletzt seine Tätigkeit auf der Höhe des Lebens. Die Extrabeilage enthält die Bilder sämtlicher Mitglieder der kaiserlichen Familie nach Photographie. Auch sonst sind die Abbildungen meist gut, so daß das Buch als Prämie, zu Festgeschenken, für Schülerbibliotheken usw. warm empfohlen werden kann.

2. **E. Schröder**, Ein Tagebuch Kaiser Wilhelms II. Nachtrag 1902—1906 nach Hof- und anderen Berichten. 181 S. Breslau 1906, Schles. Buchdruckerei. 2 M.

Verfasser hat im Jahre 1903 unter dem gleichen Titel ein mehr als doppelt so starkes Buch veröffentlicht, das die Jahre 1888—1902 umfaßt und im 56. Jahresbericht (1903) S. 404 besprochen worden ist. Der vorliegende Nachtrag ist genau in derselben Weise zusammengestellt worden. Das Buch gibt, lediglich nach der Zeitfolge geordnet, alle durch den Hofbericht und andere Berichte der Öffentlichkeit bekanntgegebenen Ereignisse aus dem Leben Kaiser Wilhelms II. an, Tag für Tag, Monat für Monat, Jahr für Jahr, so daß der Leser für jeden Tag der Regierungszeit des Kaisers nachschlagen kann, was der Kaiser an diesem Tage getan oder was sich mit ihm ereignet hat. Vielfach sind auch Bruchstücke der vom Kaiser an diesem Tage gehaltenen Ansprachen, gegebenen Erlasse, geschriebenen Briefe usw. aufgeführt worden, so daß sich das Buch zu einem vollständigen Quellenbuche über das Leben Kaiser Wilhelms gestaltet hätte, wenn diese Urkunden ganz aufgenommen worden wären.

3. **W. v. Metzsch**, Friedrich August III., König von Sachsen. Ein Lebensbild. VIII u. 247 S. Berlin 1906, K. Siegismund. Eleg. geb. 4 M.

Das prächtig ausgestattete, mit nahezu hundert meist vortrefflichen Illustrationen geschmückte Buch will dem allezeit königstreuen und vaterlandsliebenden Sachsenvolke in ausführlicher Weise von seinem regierenden

Könige erzählen, der mit dem Erbe seines Vaters am 15. Oktober 1904 auch das reiche Erbe an Liebe und Königstreue seines Volkes übernahm. Wenn es natürlich auch verfrüht erscheinen mußte, so kurze Zeit nach dem Regierungsantritt ein Buch zu schreiben, das den Anspruch erhebt, des Königs Bild dem Leser als ein in allen wesentlichen Zügen abgeschlossenes zu bringen, wenn vielmehr erst eine viel spätere Zeit die Aufgabe lösen kann, ein Werk von bleibendem historischen Werte zu schaffen, so wird doch das vorliegende Buch als grundlegende Anfangsarbeit seinen Platz ausfüllen und das überkommene Band der Liebe und des Vertrauens zwischen Fürst und Volk fester knüpfen helfen. Denn Liebe und Verehrung für sein Fürstenhaus hat dem Verfasser die Feder geführt, und wenn der kritisch veranlagte und geschulte Leser auch nirgends eine Spur kritischen Verfahrens, sondern einfach Tatsache an Tatsache gereiht findet und neben den gezeichneten Lichtbildern des Charakters die Schattenbilder völlig fehlen, so muß die gute Absicht des Vaterlandsfreundes die mangelnde Objektivität des Historikers ersetzen. Jedenfalls werden zahlreiche königstreue Sachsen an dem Buche ihre helle Freude haben und darin lesen von ihres Königs Abstammung und Jugend, von seiner Schul- und Soldatenzeit, von seinen Reisen als Prinz, von seinem Leben als Kronprinz und als Korpskommandeur, von seinen ersten Regierungsjahren und seinem Familienleben, wenn auch nichts darin erzählt wird von der Mutter seiner Kinder. Das Buch wird in jeder gebildeten sächsischen Familie gern gelesen werden. Es sei auch der Schule als Prämie und Festgeschenk sowie für die Bibliothek empfohlen.

4. **H. Schindler**, König Friedrich August III. 32 S. Dresden 1906, H. Burdach. 40 Pf.

Das anspruchslose, auf dem Titelblatt mit des Königs Bilde gezierte Büchlein erzählt schlicht und einfach von des Sachsenkönigs Jugend, seinen Reisen, seiner Tätigkeit als Soldat, seinem häuslichen Leben, seinen Bestrebungen für des Landes Wohl und seiner Stellung als Bundesfürst. Etwas aus dem Rahmen des schlichten Erzähltones fallen die Begrüßungsansprachen der Bürgermeister in ihrem vielfach geschraubten Hofton und auch die beiden Trinksprüche des Kaisers und des Königs. Das Büchlein wird sich zur Massenverbreitung in den Schulen Sachsens recht gut eignen.

5. **Erich Marcks**, Baden, Preußen und Deutschland in Großherzog Friedrichs Geschichte. Rede, gehalten bei der akademischen Feier des 80. Geburtstages und der goldenen Hochzeit zu Heidelberg am 27. Oktober 1906. 43 S. Heidelberg 1906, C. Winter. 80 Pf.

In formvollendeter, geistvoller Sprache feiert hier der große Historiker vor seinen akademischen Zuhörern die dreifache Feier des großherzoglichen Hauses und seines Landes, in der sich das goldene Ehefest und der 80. Geburtstag mit 50jähriger Führung der Fürstenwürde in einzigartiger Vereinigung verband, indem er die großen Zusammenhänge der Regierung des Großherzogs, wie sie zwischen Baden und Preußen-Deutschland bestehen, kurz betrachtet. Es gewährt reichen Genuß, an der Hand eines so kundigen Führers die letzten 50 Jahre der deutschen Geschichte von hoher Warte aus zu überblicken.

6. **Friedrich M. Kircheisen**, Die Königin Luise in der Geschichte und Literatur. Eine systematische Zusammenstellung der über sie erschienenen Einzelschriften und Zeitschriftenbeiträge. XII u. 63 S. Jena 1906, H. W. Schmidt. 2,50 M.

Der Verfasser beabsichtigt, eine Reihe von Spezialbibliographien über Persönlichkeiten herauszugeben, die in den Befreiungskriegen eine Rolle

gespielt haben. Die erste ist der Königin Luise gewidmet. Sie stellt in 8 Kapiteln zusammen: Briefe und autobiographische Aufzeichnungen; Lebensbeschreibungen und biographische Essays; Einzelheiten aus ihrem Leben; Grab- und Gedächtnisreden; Verschiedenes; Schriften von und über Personen, die mit der Königin Luise in Berührung standen oder über dieselbe in ihren autobiographischen Schriften berichtet haben; Populäre Darstellungen, Jugend- und Volkserzählungen; Poetische Darstellungen. Die angeführten Werke sind vollständig mit genauer Angabe des Titels, der Seitenzahl, der Verlagsstadt, des Verlegers und des Preises verzeichnet, enthalten öfters auch eine kurze Notiz über ihren Inhalt und Wert. Geordnet sind sie nach der Zeitfolge ihres Erscheinens. Ein alphabetisches Register erleichtert das schnellere Auffinden der Werke. Wer sich mit der Geschichte der Königin Luise eingehender beschäftigen will, wird hier die einschlägige Literatur bis auf die neuesten Veröffentlichungen sorgfältig zusammengestellt und gruppiert finden. Der in wenigen Jahren bevorstehende hundertste Todestag der edlen Königin wird für viele der Anlaß zu solch eingehenderer Beschäftigung sein. Ihnen sei das Büchlein empfohlen.

7. **Hugo Weyher**, Königin Luise von Preußen. Eine Lichtgestalt aus der Zeit tiefster nationaler Schmach. (Ein Lebens- und Charakterbild.) 30 S. Berlin 1906, Ohmigkes Buchh. 50 Pf.

Hervorgegangen aus einem an manchen Stellen erweiterten Vortrage trägt das sehr knappe Lebens- und Charakterbild auch überall die Merkmale eines solchen an sich. Auf eine ausführliche Darstellung des äußeren Lebensganges der Königin mußte der Vortrag natürlich verzichten, er sucht vielmehr an der Hand von Stellen aus ihren Briefen und sonstigen Äußerungen ihrem Wesen und Charakter nachzuforschen. Das ist nicht übel gelungen, so daß Luise als der Inbegriff edler Weiblichkeit erscheint und das Schriftchen an seinem bescheidenen Teile dazu beitragen kann, vaterländischen Sinn zu pflegen und zu fördern.

8. **John Holland Rose, Litt. D.**, Napoleon I. Unter Benutzung neuen Materials aus dem britischen Staatsarchiv. Autorisierte deutsche Übersetzung von Prof. Dr. K. W. Schmidt. Mit vielen Karten und Plänen, einem Faksimile-Briefe und einem Bildnis Napoleons in Photogravüre. 2 Bände. 503 u. 623 S. Stuttgart 1906, Greiner & Pfeiffer. 12 M.

Diese Biographie Napoleons verweilt vornehmlich bei seiner öffentlichen Laufbahn, ohne daß sie deswegen die Einzelheiten in seinem persönlichen Leben ganz übergeht. Sie legt Nachdruck auf das, was ihn am meisten fesselte, auf seine Tätigkeit als Krieger und Staatsmann, nimmt ihn also von seiner besten Seite, während sie über sein Privatleben kurz hinweggeht und dem Leser Einzelheiten darüber erspart, „wie er seine Mahlzeiten gierig verschlang, in Konzerten schlief und sich in Liebeshändel einließ, die des Zaubers der Romantik entbehrten". Natürlich erfolgt die Darstellung auf Grund eines reichen Quellenmaterials, das den britischen Archiven und den umfangreichen Veröffentlichungen der Geschichtschreiber des Kontinents entnommen worden ist. In wohlgegliederter Darstellung, deren Anschaulichkeit noch durch Karten und Pläne unterstützt wird, entrollt sich vor dem Auge des Lesers Zug um Zug der Lebensgeschichte des titanenhaften Mannes bis zu seinem vereinsamten Leben und Sterben auf St. Helena. Das gut ausgestattete Werk sei warm empfohlen.

9. **Carl Ritter von Landmann**, Napoleon I. Mit 119 Abbild. 6. und 7. Tausend. 116 S. München 1906, Kirchheim & Co. (Aus „Weltgeschichte in Charakterbildern.") Geb. 4 M.

Das Buch gibt mit einfachen Worten eine kurze Darstellung der Zeit Napoleons im Rahmen einer Darstellung des Mannes und seiner Taten. Dabei erscheint, wie bei den meisten neueren Historikern, Napoleon nicht mehr als der unersättliche Eroberer, der nur für seinen Ehrgeiz arbeitet, sondern vielmehr als das Werkzeug der Vorsehung, das die großen Errungenschaften der Revolution sicher stellen, dadurch die Entwicklung Europas ein gutes Stück vorwärts schieben und so der Menschheit im allgemeinen von Nutzen sein sollte. Er erscheint trotz Krieg und Kriegsgeschrei als ein gewaltiger Kulturträger, dessen geniale Eigenschaften auch mächtige Leidenschaften bedingen, der eigentlich nur darauf eingeschätzt werden darf, was er für den Fortschritt geleistet hat. Wir begegnen daher im ganzen Buche mit seiner sehr einfachen Gliederung einem durchaus vorurteilsfreien, ruhigen und sachlichen Urteil. Wer nach einer gedrängten, den Überblick außerordentlich fördernden Schilderung der Unmenge von Ereignissen und handelnden Personen dieses Zeitalters sucht, dem sei das durch zahlreiche Abbildungen geschmückte und auch sonst gut ausgestattete Buch empfohlen.

10. **Thomas Carlyle**, Friedrich der Große. Gekürzte Ausgabe in einem Bande, besorgt und eingeleitet von Carl Linnebach. 2., unveränderte Aufl. (4.—6. Tausend.) XXII u. 535 S. Berlin 1906, B. Behrs Verl. 8 M.

Es ist zweifellos ein besonderes Verdienst, das großangelegte Werk des großen Schotten Carlyle über Friedrich den Großen, das in seiner unverkürzten deutschen Ausgabe sechs Bände mit zusammen 4832 Seiten umfaßt, in einer stark gekürzten Ausgabe einem größeren deutschen Leserkreise zugänglich zu machen. Zwar sind bereits etwas mehr als 40 Jahre verflossen, seitdem das Werk vollendet wurde, und die emsige Forschertätigkeit bedeutender Historiker hat seitdem eine große Menge von bisher unbekanntem und unbenutztem urkundlichen Material über den letzten der Könige, wie ihn Carlyle nennt, zutage gefördert und kritisch verarbeitet, so daß an mit wissenschaftlicher Gründlichkeit fundierten Biographien Friedrichs des Großen heutzutage kein Mangel mehr herrscht und wesentlich neues Material wohl kaum noch erschlossen werden kann, aber das Werk von Thomas Carlyle, auch wenn es in zahlreichen Einzelheiten längst überholt worden ist, wird trotzdem immer einen Ehrenplatz in der Literatur über Friedrich den Großen beanspruchen dürfen, denn Carlyle war nicht nur der erste, der eine großangelegte Geschichte Friedrichs des Großen geschrieben hat, sondern es ist wirklich so, wie ihm Bismarck zum 80. Geburtstage schrieb: „Sie haben den Deutschen unseren großen Preußenkönig in seiner vollen Gestalt, wie eine lebendige Bildsäule, hingestellt." Die großen, machtvoll herausgehauenen Züge dieser Bildsäule sind geblieben trotz aller späteren geschichtlichen Forscherarbeit über fast jedes Gebiet der Tätigkeit des großen Königs. „Nach allen neueren Forschungen bleibt es doch dabei, daß das Bild, welches wir von dem großen König vor Augen haben, von der Hand Carlyles gezeichnet ist, und daß wir alle Verbesserungen lediglich als Korrekturen in dieses Bild eintragen, ohne daß es die uns vertraut gewordenen Züge verlieren darf." Wenn trotzdem heute die „Geschichte Friedrichs des Großen" anderen Werken Carlyles gegenüber mehr in den Hintergrund getreten ist, so mag das zum Teil an dem großen Umfange, zum Teil aber auch an dem Mangel

an Geschlossenheit liegen, an dem das Werk leidet. Dieser Mangel an Geschlossenheit des Aufbaus und der energischen Zusammenfassung der herandrängenden Fülle von Material unter einheitliche Gesichtspunkte tritt natürlich auch in der gekürzten Ausgabe hervor. Da fehlt zunächst die Gruppierung unter große Gesichtspunkte; der Stoff ist nur lose aneinandergefügt. Dann ist die Auswahl recht ungleichmäßig. Seine Jugend und Entwicklung bis zum Jahre 1740 ist verhältnismäßig recht reich bedacht, auch seine kriegerische Tätigkeit in den drei Schlesischen Kriegen, während die zehn Friedensjahre von 1746—1756 und die Zeit nach dem Siebenjährigen Kriege von 1763—1786, also die reichgesegnete, arbeitsvolle Friedenstätigkeit des einzigartigen Königs, seine unablässige Fürsorge für die Wohlfahrt seines Volkes nicht gerade mit besonderer Liebe behandelt worden ist. Das Werk setzt historisch gebildete Leser voraus. Überall tritt uns die Persönlichkeit Carlyles mit ihrer Weltanschauung entgegen, die die materialistische Naturwissenschaft als alleinige Quelle der Erkenntnis verwirft, vielmehr neben ihr auch die Stimme im eigenen Innern zu Worte kommen läßt, so daß er der verneinenden Weltanschauung des Materialismus seine eigene bejahende Weltanschauung entgegenstellt. Dem Werke sind zahlreiche Leser zu wünschen.

11. **Georg Winter**, Friedrich der Große. Mit 13 ganzseitigen Abbildungen und 2 Handschriften. 2 Bände. XXII, XI u. 952 S. Berlin 1907, E. Hofmann & Co. 9,60 M.

Es liegt ein eigener Reiz darin, sich immer wieder in das Lebensbild des großen Friedrich zu vertiefen, dessen geschichtliche Stellung und Bedeutung nicht nur auf dem Gebiete seiner kriegerischen Leistungen als größter Feldherr seines Jahrhunderts liegt, sondern dessen Wirksamkeit auf dem Gebiete der innerstaatlichen Organisation, der geistigen und kulturellen Hebung seines Staates seinen kriegerischen Leistungen durchaus ebenbürtig zur Seite steht. Diese Bedeutung als Staatsmann, als Bahnbrecher einer neuen Staatsauffassung, als Vertreter einer freieren, in die Zukunft, d. h. in unsere lebendige Gegenwart weisenden Weltanschauung, diese Stellung als Führer und Lehrmeister seines Volkes dem deutschen und preußischen Volke immer wieder vor Augen zu führen, ist neben anderen der Zweck auch dieser Biographie. Sie hat nicht nur alle vorausgegangenen Arbeiten Rankes, Droysens, Schmollers, Hintzes, Kosers über denselben Gegenstand sorgfältig berücksichtigt, sondern auch das umfassende Quellenmaterial erneut und eindringend durchforscht und bearbeitet. Und so zeigt sie uns in durchaus ruhiger, sachlicher, dabei einfacher, aber wohlgegliederter Darstellung das Wirken und Schaffen des Königs auf allen Gebieten des politischen, militärischen, geistigen und kulturellen Lebens seiner Zeit, zeigt, wie er der Führer und Lehrmeister seines Volkes geworden ist in einem Maße, das er selbst kaum geahnt hat, zeigt, daß wir in mancher Beziehung in unserem staatlichen und kulturellen Leben auch heute noch nicht auf dem Standpunkte angelangt sind, den er auf seiner einsamen Höhe vor eineinhalb Jahrhunderten eingenommen hat, zeigt, daß das Meiste, was gut, kraftvoll, gesund und kernig in unserm Volke und Staate ist, im letzten Grunde auf die Lebensarbeit des Philosophen von Sanssouci zurückgeht. Das Buch sei allen, die eine kürzere Biographie Friedrichs des Großen auf wissenschaftlicher Grundlage studieren möchten, als sie uns Reinhold Koser in seinem monumentalen Werke bietet, um so wärmer empfohlen, als es neben einem ausführlichen Personen- und Sachregister einen umfangreichen Quellen- und Literaturnachweis zu weitergehenden Studien enthält.

12. **Rudolf Eckart**, Aussprüche Friedrichs des Großen. Aus seinen Werken gesammelt und herausgegeben. VIII u. 120 S. Dresden 1907, G. Kühtmann. 2 M.

Diese Aussprüche des „Philosophen von Sanssouci" sind für alle diejenigen bestimmt, denen es nicht vergönnt ist, die Gesamtausgabe der Werke Friedrichs des Großen lesen zu können, was bei dem großen Umfange derselben — 31 Foliobände — wohl nur wenigen möglich ist. Die Sammlung enthält das, was für die große Masse des deutschen Volkes geeignet erschien. Die Aussprüche sind nach bestimmten Gesichtspunkten alphabetisch geordnet, stehen unter sich in keinem Zusammenhange, entbehren leider auch der Angabe, welchem Werke sie entnommen sind und in welchem Zusammenhange sie auftreten.

13. **E. Noël**, Friedrichs des Großen Tages- und Jahreseinteilung. Vortrag, gehalten in der Gesellschaft für Heereskunde zu Berlin und im Verein für die Geschichte Cüstrins. 39 S. Charlottenburg 1906, Amelangsche Buchh. 1,50 M.

Der Vortrag erzählt bis in die Einzelheiten hinein die genaue Zeiteinteilung des großen Königs, die man in großen Umrissen schon aus den größeren Biographien kennt. Das geschieht zumeist auf Grund der einzig zuverlässigen Quelle, die den Titel führt: „Zeit- und Geschäftseinteilung König Friedrichs des Zweiten, auf Befehl Kaiser Pauls des Ersten von dem Generalmajor Baron von Diebitsch entworfen und nur in wenigen Exemplairs zum alleinigen Allerhöchsten Gebrauch im Jahre 1800 abgedruckt. St. Petersburg 1802." Der Verfasser, der Vater des russischen Feldmarschalls von Diebitsch, der 1812 mit York die Übereinkunft zu Tauroggen schloß, stand 20 Jahre, von 1766 bis zum Tode Friedrichs II. im Jahre 1786, als Adjutant und Quartiermeisterleutnant im Gefolge Friedrichs des Großen und blieb ihm bis zum Tode attachiert, so daß er genau über seine Lebensgewohnheiten unterrichtet war. Außerdem sind noch verschiedene andere Quellen benutzt worden. Jeder, der sich eingehender mit der Geschichte Friedrichs des Großen beschäftigt, sollte auch diesen, leider etwas teuren Vortrag nicht ungelesen lassen.

14. Dr. **Georg Schuster**, Archivrat, und † Prof. Dr. **Friedrich Wagner**, Die Jugend und Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg und der Könige von Preußen. I. Band: Die Kurfürsten Friedrich I. und II., Albrecht, Johann, Joachim I. und II. XXIII und 608 S. Berlin 1906, A. Hofmann & Co. 20 M. (Band XXIV der Monumenta Germaniae Paedagogica.)

Eine mühselige und zeitraubende Arbeit deutschen Gelehrtenfleißes, die durchweg auf eigenen Quellenforschungen beruht und bemüht ist, eine anziehende und fesselnde Jugendgeschichte obiger sechs Kurfürsten zu schreiben, und damit verbunden eine eingehende Darstellung der Erziehungsgrundsätze und Erziehungsmethode zu geben und die Arbeit der Lehrer und Erzieher zu würdigen. Die Jugendgeschichte der sechs Kurfürsten reicht jedesmal bis dahin, wo der Held der Darstellung die Regierung übernimmt oder einen eigenen Hausstand begründet. Der vorliegende Band enthält die Jugendgeschichte derjenigen Kurfürsten, die noch im Sinne und in der Weise der katholischen Kirche erzogen worden sind, ehe der Einfluß Luthers und Melanchthons auf Schule und Unterricht begann. Bis zu diesem Zeitpunkte haben sich auch keinerlei Instruktionen für Lehrer und Erzieher, keine Spuren von Schularbeiten und nur einzelne von benutzten Lehrbüchern erhalten. Mit dem siebenten

Kurfürsten Georg tritt dann auch der erste brandenburgische Hohenzoller auf, der eine Universität bezogen hat. Die beiden Verfasser haben sich in die Arbeit dergestalt geteilt, daß der Archivrat Dr. Schuster die Jugend- und Erziehungsgeschichte der ersten drei, Professor Wagner die der drei nächsten Regenten geschrieben hat. Die Arbeit enthält eine Fülle von Stoff und legt damit den Grund zu einer Biographie, die uns ja von den meisten der Kurfürsten noch fehlt. In einem besonderen mehr als 100 Seiten umfassenden Abschnitt „Anmerkungen" werden die wissenschaftlichen Nachweise der im ersten Teil enthaltenen Angaben gegeben, während ein dritter Abschnitt „Anlagen" 25 Quellenstücke im Wortlaut enthält. Ein weiterer Abschnitt stellt die Aufenthaltsorte der einzelnen Kurfürsten, der Zeit nach geordnet und meist sogar mit dem Datum versehen, zusammen. Personen-, Orts- und Sachregister ergänzen den umfangreichen Band, den namentlich Lehrer und Erzieher nicht unbeachtet lassen sollten.

15. Illustrierte Geschichtsbibliothek für jung und alt. Graz 1906 und 1907, Styria.

1. Dr. **Leo Smolle**, Prinz Eugen von Savoyen, der Begründer der Großmachtstellung Österreich-Ungarns. Ein Lebens- und Zeitbild. Mit 23 Illustrationen. 139 S. 90 Pf.
2. Dr. **Leo Smolle**, Napoleon I. Mit 48 Abbild. und einer Stammtafel der Familie Bonaparte. 199 S. 1,20 M.
3. **H. Brentano**, Peter der Große und seine Zeit. Mit 14 Abb. 172 S. 1 M.

Ein neues Unternehmen, das sich besonders in den Dienst der Jugend stellt. Die Bändchen sind volkstümlich und leichtverständlich, berücksichtigen die neuesten geschichtlichen Forschungen und sind nicht nur unterhaltend, sondern auch belehrend. Jedes Bändchen bildet ein für sich völlig abgeschlossenes Ganzes. Das Unternehmen sei besonders den Volks- und Schülerbibliotheken empfohlen.

16. Lic. Dr. **Emil Höhne**, Kaiser Heinrich IV. Sein Leben und seine Kämpfe nach dem Urteile seiner deutschen Zeitgenossen dargestellt. VIII u. 348 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. 5 M.

Auf Grund von zwölf deutschen Chronisten und Historikern vom Ende des 11. und Anfange des 12. Jahrhunderts und auch unter Benutzung neuerer und neuester Historiker wird hier für weiteste Kreise die an hochdramatischen Zügen reiche und darum immer spannende Tragödie Heinrichs IV. vor dem Auge des Lesers entwickelt. So verschieden auch der Parteistandpunkt der Chronisten Heinrichs IV. privatem und politischem Leben und Ringen gegenüber ist, darin sind sie einig, daß durch eigene und fremde Schuld die von Heinrich ererbte deutsche Königskrone und die nur mühsam errungene, mühsam behauptete Kaiserkrone für ihren Träger lebenslang Dornenkronen gewesen sind, deren doppelter Last er kaum je froh geworden ist. Durch sorgsamstes Abwägen sucht der Verfasser Schuld und Unschuld, Erfolg und Mißerfolg der handelnden Personen dieser weltgeschichtlichen Tragödie festzustellen, die Ansprüche des Kaisertums und des Papsttums, der weltlichen und der kirchlichen Macht festzustellen und deren Berechtigung abzugrenzen, aber man hat bei der Lektüre auf zahlreichen Seiten des Buches das Gefühl, als ob er innerlich mehr auf Seite der Kirche als des Kaisers stünde, wenn er auch bemüht ist, als Ergebnis seiner Darstellung festzuhalten, was er selbst im Vorwort sagt: „Das Erbe Heinrichs III., vom unreifen Erben

und Kinde einst verloren, ruft noch heute unser Geschlecht auf zum Geisteskampfe ‚erwerbt es, um es zu besitzen': nämlich eine ideal gerichtete Kirche, die auf ihrem Gebiete frei und in allen ihren Dienern wie Gliedern sittlich rein ist, und eine Kaisermacht, die Schützerin ist aller edlen Realitäten, ohne Sklavin zu sein einer auf Weltherrschaft ausgehenden, das Evangelium als Waffe für die Erreichung einer politischen Machtstellung mißbrauchenden Kirchlichkeit." Kanossa, „der Denkstein an der Straße der Weltgeschichte", ragt noch heute in die deutschen Geschicke; noch dauert und noch immer erneuert sich der Geisteskampf zwischen Deutschtum und Römertum; Gregors Geist der Herrschsucht waltet noch heute in der römischen Kirche, und noch heute „erneuern sich die uralten Streitfragen, die Kämpfe der List und der Gewalt, die Siege und Niederlagen der bald flutenden, bald ebbenden Geistesmächte, die in den politischen wie kirchlichen Körperschaften walten". Darum ist es immer lehrreich auch für die Gegenwart, sich in die Kämpfe Heinrichs IV. und seiner Zeit zu vertiefen, und dazu ist das allgemeinverständlich geschriebene Buch gut geeignet.

17. **Ernst Kroker**, Katharina von Bora, Martin Luthers Frau. Ein Lebens- und Charakterbild. VIII u. 287 S. Leipzig 1906, E. Haberland. 5 M.

Dem geschichtlichen Lebensbilde, das Albrecht Thoma zur vierhundertsten Wiederkehr des Geburtstages von Luthers Käthe im Jahre 1899 gezeichnet hat, tritt das vorliegende Lebens- und Charakterbild ergänzend zur Seite. Die ersten Abschnitte, die ihre Jugendzeit behandeln, sind wesentlich biographisch, da sie ihre Entwicklung kennzeichnen; die nächsten Abschnitte, die sie als Hausfrau, Gattin und Mutter schildern, legen den Grund für ihre Charakteristik; und die letzten Abschnitte, die von den schweren Zeiten ihrer Witwenschaft erzählen, sind wieder biographisch gehalten. In einem zusammenfassenden und abschließenden Kapitel ist endlich ihr Charakterbild scharf und lebenswahr herausgearbeitet. Die Darstellung beruht auf den besten Quellen, entbehrt mit Recht aller wissenschaftlichen Nachweise, ist einfach und fesselnd gehalten und eröffnet natürlich auch interessante Seitenblicke auf die Ereignisse und Zustände ihrer Zeit. Das Buch sei warm empfohlen.

18. **Charlotte Lady Blennerhassett**, Die Jungfrau von Orleans. Mit 5 Kunstdrucken. 226 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Der vortrefflich ausgestattete und daher zu Festgeschenken vorzüglich geeignete Band ist der IX. Band der in Verbindung mit andern von Hanns von Zobeltitz herausgegebenen Sammlung „Frauenleben". Die Verfasserin gibt einleitend zuerst die geschichtliche Grundlage, auf der dann das Lebensbild der heldenmütigen Jungfrau von Orleans in schöner, fesselnder Sprache gezeichnet wird. Ein unwissendes, den Menschen unbekanntes Kind aus dem Volke, das mit dem Schwerte in der Hand Krone und Reich zurückzugewinnen verheißt, wenn der König ihm nur Glauben schenken und ein guter Fürst sein will, und das auch vollbringt, was es verheißen hat: Das mutet den Leser an wie Gestalten aus der goldenen Märchenzeit und ist doch in allen Einzelheiten geschichtlich beglaubigte Wirklichkeit; denn auf dem völlig erhellten Grunde einer bis ins kleinste erforschten, aus vergilbten Urkunden wiedererweckten Vergangenheit tritt uns die Jungfrau von Orleans als Retterin ihres Vaterlandes entgegen, um dafür ein qualvolles Martyrium zu erleiden. Dem Zauber des Außerordentlichen, der Johanna umgibt, hat die historische Wahrheit nichts von seinem geheimnisvollen Glanze zu nehmen vermocht, und

das Bewußtsein des Volkes hatte die Jungfrau längst heilig gesprochen, ehe Papst Leo XIII. 1894 auf Ansuchen des Bischofs von Orleans ihre Seligsprechung vollzog. Johanna d'Arc wird immer zu den fesselndsten Frauengestalten der Weltgeschichte zählen. Die Geschichte ihres Lebens und Leidens ist daher immer empfehlenswert, besonders wenn sie in einem so ansprechenden Gewande wie hier geboten wird.

19. **Erich Marcks**, Heinrich von Treitschke. Ein Gedenkblatt zu seinem zehnjährigen Todestage. 85 S. Heidelberg 1906, C. Winter. 1 M.

In seiner schönen, klaren Sprache würdigt in diesem Gedenkblatt ein Hauptvertreter der neueren Geschichte, der Heidelberger Professor Erich Marcks, einen der größten deutsch-nationalen Historiker aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Heinrich von Treitschke, den geistvollen Verfasser der leider unvollendet gebliebenen „Deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert". Im Anschluß an die Tatsachen seines Lebensganges zeigt er kurz, wer Treitschke war, was er getan und bedeutet hat und was er für die nach ihm lebenden Geschlechter bleiben wird. Im Zusammenhange mit dieser Würdigung Treitschkes zieht zugleich in großen Zügen die deutsche Geschichte des Bismarckschen Zeitalters am Leser vorüber, hat doch in Wort und Schrift niemand lebhafteren Anteil an der Einigung Deutschlands unter Preußens Führung genommen als Heinrich von Treitschke, der Dichter und Künstler, Historiker und Staatslehrer, Redner und Publizist und in allem eine scharf geprägte charakteristische Persönlichkeit von historischer Eigenart war. Das Gedenkblatt ehrt nicht nur Treitschke, sondern auch seinen Verfasser.

20. **Thomas Carlyle**, Zerstreute historische Aufsätze. Übersetzt von Th. A. Fischer. Band II: Biographien. VIII u. 300 S. Leipzig 1907, O. Wigand. 5 M.

Das Buch bietet vier Biographien aus der Feder des gefeierten Verfassers, die dessen glänzende Gaben im hellsten Lichte zeigen. In der ersten schildert er in sympathischer Weise seinen Landsmann, den schottischen Lieder- und Balladendichter Robert Burns. In schlichter, ergreifender Weise wird hier die Tragödie eines jungen, vorzeitig beschlossenen Dichterlebens dargestellt, das in den ärmsten Verhältnissen früh mit Not und Entbehrung Bekanntschaft gemacht, sich aber trotzdem das Gefühl der Manneswürde und Unabhängigkeit bewahrt hatte. Die zweite Arbeit verbreitet sich über Walter Scott, den vielgelesenen und gefeierten schottischen Novellisten. Hier ist der Ton der Bewunderung ein viel kühlerer als bei Burns, da Carlyle eine viel ernstere Lebensauffassung hatte als der humorvoll veranlagte Scott. In der dritten Biographie feiert der Verfasser Voltaire, den genialen Franzosen, in warmherziger Weise, während die vierte Arbeit dem Dr. Francia, dem Diktator von Paraguay, gewidmet ist. Wie dieser mit eisernem Besen die Mißwirtschaft im Lande hinwegkehrte und als Diktator eine gesunde Entwicklung anbahnte, das ist hier mit genialen landschaftlichen Schilderungen verflochten, die Carlyles starke poetische Veranlagung beweisen.

21. Joachim Nettelbeck, Bürger zu Colberg. Eine Lebensbeschreibung, von ihm selbst aufgezeichnet. Gekürzte Fassung von Otto Zimmermann. 311 S. Leipzig 1906, Otto Spamer. Geb. 2 M.

Diese gekürzte Fassung der bekannten Selbstbiographie liest sich sehr gut und ist für Schülerbibliotheken warm zu empfehlen. Der vom Bearbeiter gezeichnete „Plan von Kolberg und Umgebung im Jahre 1807" hätte nach einem etwas größeren Maßstabe ausgeführt, die Schrift darauf mit größeren Lettern gedruckt sein können.

22. Unter der Fahne des ersten Napoleon. Jugendgeschichte des Hunsrücker Dorfschullehrers Johann Jakob Röhrig, von ihm selbst erzählt. Herausgegeben von seinem Enkel Karl Röhrig. IV u. 188 S. Altenburg 1906, St. Geibel. 2 M.

Das Buch enthält die im Alter von ihm selbst aufgezeichnete Jugendgeschichte eines Hunsrücker Dorfschullehrers, die in sehr schlichter Darstellung doch bedeutsame kultur- und kriegsgeschichtliche Bilder aus der eisernen Zeit vor hundert Jahren zeichnet, bedeutsam auch deshalb, weil alles Wahrheit, nichts Dichtung ist und die Urwüchsigkeit der Gedanken und des Stiles schon für die Darstellung einnehmen. Wer freilich glanzvolle Bilder aus jener Zeit der deutschen Schmach und glorreichen Befreiung in dem Buche zu finden hofft, wird eine große Enttäuschung erleben, denn der Verfasser schildert nur seine Erlebnisse, seine Schulerfahrungen, seine Teilnahme an den Schlachten bei Möckern, an der Katzbach und bei Leipzig von seinem persönlichen Standpunkte aus, dem zumeist der Blick auf das große Ganze völlig fehlt, so daß wir die Ereignisse, trotzdem sie den Stempel der Wirklichkeit und Natürlichkeit an sich tragen, doch immer nur in einem sehr engen Gesichtswinkel betrachtet sehen. Wer z. B. von der Völkerschlacht bei Leipzig nichts weiter wüßte, als was der Verfasser über seine Teilnahme daran erzählt, der hätte auch nicht die geringste Vorstellung von dem gewaltigen Drama, das sich dort auf der weiten Schlachtebene abgespielt hat. Wer aber darüber bereits unterrichtet ist, dem wird ein solches Buch immer eine Fülle von Einzeltatsachen und somit Anschauungsmaterial bringen, das für unsere reiferen Schüler von um so größerem Wert ist, als das Buch eine gesunde Frömmigkeit atmet, die in schweren Tagen ihre wunderbare Kraft bewährt hat. Für unsere Schülerbibliotheken sei daher das Buch empfohlen.

X. Quellenbücher, Zeittafeln und Bilder.

1. Prof. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. 2. Aufl. XII u. 307 S. Berlin 1906, Nicolaische Verlagsbuchh. 3.60 M.

Das Buch enthält 248 Urkunden und Quellenberichte vom Jahre 928 ab bis zur Thronbesteigung Kaiser Wilhelms II. Davon sind den ältesten Zeiten der brandenburgischen Geschichte vor dem Auftreten der Hohenzollern 21 Nummern gewidmet, so daß diese älteste Zeit nicht so in den Hintergrund tritt, wie es wohl in Lehrbüchern vielfach geschieht. Das Buch enthält meist politische Urkunden und Berichte, während das Kulturgeschichtliche stark zurücktritt. Das unmittelbare Verständnis der Quellen ist, wo es nötig schien, überall durch Anmerkungen erleichtert worden. Da die ausgewählten Quellenberichte durchweg zeitgenössische sind, so sind, um das Buch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, die zahlreichen lateinischen, mittelhoch- und niederdeutschen, sowie französischen Urkunden und Berichte in Übertragung geboten worden. Das für den Geschichtsunterricht der höheren Schulen und für das Studium der preußischen Geschichte bestimmte Buch wird sehr ersprießliche Dienste zu leisten vermögen.

2. Dr. **Conrad Rethwisch** und Dr. **Emil Schmiele**, Geschichtstafeln für höhere Schulen. 5. Aufl. 128 S. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. Geb. 1,80 M.

Die „Geschichtstafeln" sind dazu bestimmt, dem Lehrer beim Vortrag zur Grundlage und dem Schüler bei der Wiederholung als Gedächtnis-

stütze zu dienen. Das Buch enthält nichts weiter als eine Tabelle, bei der je eine Gruppe in sich zusammenhängender Tatsachen ihren chronologischen Stützpunkt in einer Lernzahl findet, während die nicht in das Jahr der Lernzahl fallenden Tatsachen von den dahin gehörigen durch wagerechte Striche gesondert sind. Das recht übersichtlich geordnete Buch wird auch in seiner neuen Auflage mit Nutzen verwendet werden können.

3. **E. Richter**, Hauptdaten der Weltgeschichte sowie Aufgaben und Fragen aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsmittel beim Geschichtsunterrichte in der Präparandie und im Seminar und bei der Vorbereitung für die Prüfungen. 12. Aufl. 154 S. Breslau 1906, H. Handels Verl. Kart. 1 M.

Ein vortreffliches Buch, das nicht nur die Hauptdaten der Weltgeschichte in sorgfältiger Gliederung und übersichtlicher Anordnung bei weiser Beschränkung auf das zu wissen Notwendige enthält, sondern daneben auch noch vielerlei anderen wohlgeordneten, für Präparanden und Seminaristen sowie den jungen Lehrer zur Vorbereitung auf die Prüfungen sehr gut geeigneten Stoff enthält, nämlich: Aufgaben zum zusammenhängenden Vortrag mit gegebener Gliederung des Stoffes — Verschiedene Wiederholungsaufgaben — Methodische Aufgaben und Fragen — Gedenktage — Jahreszahlen — Geschichtlich merkwürdige Personen — Geschichtsorte — Das allmähliche Wachstum des preußischen Staates unter den Hohenzollern — Unser Kaiserhaus — Stammtafeln — Herrschertafel — Verzeichnis empfehlenswerter Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht. Die Zahl der Auflagen beweist, daß von dem Büchlein der fleißige Gebrauch gemacht wird, den es verdient.

4. **Friedrich Neubauer**, Lehrbuch der Geschichte. Bilderanhang unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus herausgegeben von Dr. B. Seyfert. 370 Abbild. mit erläuterndem Text. 160 S. Halle a. S. 1906, Buchh. des Waisenhauses. 2,50 M.

Das weitverbreitete „Lehrbuch der Geschichte" von Friedrich Neubauer ist im vergangenen Jahre in einer besonderen Ausgabe für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten von Oberlehrer Dr. B. Seyfert in Leipzig herausgegeben worden. Jetzt hat Dr. Seyfert im Anschluß an die Neubauerschen Lehrbücher obigen Bilderanhang erscheinen lassen und sich dadurch unzweifelhaft ein besonderes Verdienst erworben; denn wenn der Unterricht in der Kultur- und Kunstgeschichte anschaulich und fruchtbringend gestaltet werden soll, so kann er der Abbildungen nicht entbehren. Zwar mangelt es heutzutage nicht mehr an Abbildungen in schöner Ausführung, aber so handlich und bequem zusammengestellt und zu einem so angemessenen Preise findet man sie selten. Der Bilderanhang beschränkt sich übrigens nicht nur auf die Kultur- und Kunstgeschichte, sondern er führt auch die bedeutendsten Gestalten und die wichtigsten Ereignisse der politischen Geschichte Deutschlands, besonders seit der Reformationszeit, in Abbildungen nach anerkannten Meistern vor. Der größte Teil der Abbildungen ist natürlich der deutschen Geschichte bis zur lebendigen Gegenwart gewidmet. Den meisten Abbildungen sind einige erläuternde Textesworte beigegeben, die dem Lehrer das Material zur Besprechung bieten, dem Schüler aber auch eine selbständige Beschäftigung mit dem Bilderanhang ermöglichen. Das ist um so wichtiger, als der Unterricht nicht in der Lage ist, alle gebotenen Bilder ausführlich besprechen zu können. Häufig sind auch Quellenwerke zum weiteren Nachschlagen angeführt. Wenn auch die Ausführung nicht bei allen Abbil-

bungen gleichmäßig gut gelungen ist, so macht doch das Werk im ganzen bei seinem überraschend billigen Preise einen sehr guten Eindruck und verdient warme Empfehlung.

5. Prof. Dr. **H. Luckenbach**, Kunst und Geschichte. Mit Unterstützung des Großherzogl. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts und des Großh. Badischen Oberschulrats herausgegeben. II. Teil: Abbildungen zur deutschen Geschichte. 2. Aufl. 96 S. München 1906, R. Oldenbourg. 1,50 M.

Die zweite Auflage zeigt nach Umfang und Inhalt nur ganz unwesentliche Veränderungen, so daß es genügt, auf die im 56. Jahresberichte (1903) S. 412 enthaltene Besprechung dieses für die höheren Schulen ganz vortrefflichen Unterrichtsmittels hinzuweisen. Es sei namentlich die gute Ausstattung und der billige Preis hervorgehoben.

6. Sammlung vaterländischer Bilder aus der deutschen Geschichte aus Heer und Flotte in Künstler-Farbendrucken. I., II., III. Heft. Oldenburg i. Gr. 1906, G. Stalling. 2,75 — 2,25 und 2,25 M.

Der Verlag hat es sich zur Aufgabe gemacht, in zwangloser Folge hervorragende Bilder aus Deutschlands Geschichte, aus der Vergangenheit unseres ruhmreichen Heeres und unserer sich kraftvoll entwickelnden Flotte in künstlerischem Vierfarbendruck zu billigen Preisen zu bringen, um dadurch jedermann die Anschaffung zu ermöglichen, vaterländische Interessen im deutschen Volke zu pflegen, das Gedächtnis an die Ruhmestaten unserer Väter hochzuhalten und Liebe und Verehrung für den Kaiser und für unsere deutschen Fürstenhäuser zu stärken. Die Blätter sind vortreffliche Reproduktionen hervorragender Ölgemälde, haben ein Format von 24×32 cm und werden zum Preise von 50 und 60 Pfennigen auch einzeln abgegeben. Das erste Heft enthält 5 Bilder, nämlich: „Marsch durch das Heimatsdorf", „Kaiser Wilhelm I. auf dem Manöver bei Groß-Ziethen", „Die 27er bei Königgrätz am 3. Juli 1866", alle drei von C. Röchling, „S. M. Kanonenboot Iltis im Gefecht mit den Takuforts am 17. Juni 1900" von Willy Stöwer und „Die eroberten französischen Fahnen auf dem Tempelhofer Felde vor dem Einzuge in Berlin 1871" von Adalbert von Rößler. Heft II und III enthalten je 5 Porträts deutscher Fürsten und Fürstinnen: Kaiser Wilhelm II., Kaiserin Auguste Viktoria, Kaiser Wilhelm I., Friedrich III., König Friedrich August von Sachsen, König Wilhelm II. von Württemberg, dessen Gemahlin Charlotte, Großherzog Friedrich von Baden, dessen Gemahlin Luise und unser Kaiserpaar. Wenn die folgenden Hefte zu demselben billigen Preise ebenso Vortreffliches bieten, so kann der Verlag auf diese Sammlung vaterländischer Bilder, der die weiteste Verbreitung zu wünschen ist, mit Recht stolz sein. Den folgenden Heften darf man mit berechtigter Spannung entgegensehen.

7. **Karl Bauer**, Charakterköpfe zur deutschen Geschichte. 32 Federzeichnungen. Leipzig 1906, B. G. Teubner. In Mappe 4,50 M.

Karl Bauer, aus dessen Hand so manches wertvolle Blatt unter den Teubnerschen Künstlersteinzeichnungen stammt, hat hier 32 Charakterköpfe zur deutschen Geschichte, für deren Auswahl die Verlagsbuchhandlung die Verantwortung übernimmt, zu einer Sammlung vereinigt, die allen Schulen und Geschichtsfreunden nicht nur, sondern allen Kunstfreunden überhaupt warm empfohlen werden können. Die Federzeichnungen haben Folioformat und sind sowohl als lose Blätter in Umschlag wie auch gebunden zu haben. Für den Schulgebrauch verdienen die losen Blätter

den Vorzug, da sie leicht irgendwo befestigt werden können. Die Auswahl ist so getroffen, daß alle Schulen Verwendung dafür haben. Die 32 Charakterköpfe sind: Arminius, Karl der Große, Friedrich I. Barbarossa, Maximilian I., Gutenberg, Dürer, Luther, Gustav Adolf, Wallenstein, der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Seydlitz, Maria Theresia, Lessing, Schiller, Goethe, A. v. Humboldt, Beethoven, Pestalozzi, Napoleon I., Königin Luise, Blücher, Körner, Jahn, Uhland, Richard Wagner, Menzel, Alfred Krupp, Wilhelm I., Bismarck, Moltke, Wilhelm II.

8. Unserer Lieben Frauen Leben in 20 Holzschnitten von Albrecht Dürer mit einer Einleitung von Dr. Benno Rüttenauer. Herausgeg. vom Jugendschriften-Ausschuß des Allgemeinen Lehrervereins Düsseldorf. 16.—20. Tausend. Düsseldorf 1906, Fischer & Franke. 1 M.

Mit dieser überaus billigen, dabei gediegen und mit gutem Geschmack ausgestatteten Neuherausgabe von Albrecht Dürers Marienleben hat sich nicht nur der Jugendschriften-Ausschuß des Allgemeinen Lehrervereins Düsseldorf, sondern auch der auf dem Gebiete der künstlerischen Jugendschrift besonders rührige Verlag von Fischer & Franke ein großes Verdienst erworben. Die zwanzig Holzschnitte in Folioformat sind in moderner Zinkätzung auf naturfarbenes, etwas rauhes Papier gedruckt und sind so schön und sorgfältig, daß die Bilder den bisherigen teuern Ausgaben an Wirkung nicht nachstehen. Schon der mit zwei Farben, rot und schwarz, gedruckte Pergamentumschlag mit dem verkleinerten ersten Holzschnitt in der Mitte stimmt glücklich zum Charakter des Werkes und seiner Zeit. In einer knappen, zwei Folioseiten umfassenden, von warmer Begeisterung getragenen Einleitung feiert Benno Rüttenauer Dürers Bedeutung für die deutsche Kunst, besonders für die graphische Kunst. Diesen innig-frohen Blättern des Marienlebens, denen wohl der Titel einer deutschen Bilderbibel ersten Ranges beigelegt werden könnte, ist die weiteste Verbreitung zu wünschen. Mit großer Spannung darf man auch dem Erscheinen der 20 einzelnen Hefte des angekündigten „Hausschatzes deutscher Kunst der Vergangenheit", die in derselben Ausstattung zu demselben mäßigen Preise von 1 Mark, im Abonnement 80 Pfennige, herausgegeben werden sollen, entgegensehen.

9. Hermann Uhde-Bernays, Albrecht Dürer-Heft. Eine Einführung in Albrecht Dürers Leben und Werk. Mit 54 Abbild. 32. S. 4°. Stuttgart 1906, K. A. Müller. 1,25 M.

Dieses prächtige, dabei überaus preiswerte Heft sei warm empfohlen. Es bringt zunächst einen kurzen, fein geschriebenen Abriß über Dürers Leben, reiht daran eine knappe Würdigung seiner Werke und gibt sodann in 54 Abbildungen sichtbare Kunde von seiner genialen, vielseitigen Kunst, so daß die Lektüre einen hohen künstlerischen Genuß gewährt.

XI. Kunst- und Kulturgeschichte.

1. Anton Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. V. Band: Die Kunst des 19. Jahrhunderts. 3. Aufl., bearbeitet und ergänzt von Max Osborn. Mit 490 Abb. und 23 Farbendrucktafeln. XI und 452 S. Leipzig 1906, E. A. Seemann. Geb. 10 M.

Der prächtige Band, der auch als selbständiges Werk unter dem Titel „Die Kunst des 19. Jahrhunderts" erschienen ist, enthält nur in seinen ersten zwei Abschnitten die vom Herausgeber überarbeitete Springersche Darstellung, während der dritte und vierte Abschnitt, die Geschichte

der Kunst von 1850—1870 und von 1870—1900 darstellend, zumeist selbständige Arbeit des neuen Herausgebers ist, wobei die Springerschen Grundsätze für die Darstellung nach Möglichkeit berücksichtigt worden sind. Bei seinem reichen Bilderschmucke, unter dem die 23 Farbendrucktafeln durch vollendete Wiedergabe der Originale besonders hervorragen, und seiner künstlerisch abgerundeten, dabei einfachen und leicht verständlichen Darstellung liest sich das Buch außerordentlich gut, so daß es allen Freunden einer anregenden kunstgeschichtlichen Lektüre warm empfohlen werden kann.

2. Prof. Dr. **Paul Knötel**, Illustrierte Allgemeine Kunstgeschichte im Umriß für Schule und Haus sowie zum Selbststudium. 2. Aufl. 258 S. Mit 181 Abb. Leipzig 1907, O. Spamer. Geb. 6,50 M.

Mit seinen zahlreichen vortrefflichen Abbildungen und seiner einfachen, ungekünstelten Darstellung, in der die Zahl der Künstlernamen auf das Notwendigste beschränkt ist, dürfte das vorliegende Buch für eine erste Einführung in die Kunstgeschichte sehr gut geeignet sein. Neben der ägyptischen, babylonisch-assyrischen, persischen, griechischen, römischen und islamitischen Kunst rückt es vor allem die deutsche Kunst in den wichtigsten Höhepunkten ihrer Entwicklung in den Vordergrund, auch der nationalen Kunst Italiens vom Mittelalter bis ins 16. Jahrhundert einen längeren Abschnitt widmend. Überall sucht der Verfasser den engen Zusammenhang der Kunst mit dem gesamten Leben eines Volkes zu zeigen, so daß die Kunstgeschichte nur als ein Zweig der Kulturgeschichte erscheint. Das Buch sei hiermit solchen, die nach einer passenden Einführung in die Kunstgeschichte suchen, warm empfohlen.

3. Dr. **Wilhelm Buchner**, Leitfaden der Kunstgeschichte. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet. Mit 281 in den Text eingedruckten Abb. 10., sehr bereicherte Aufl. VII u. 307 S. Essen 1906, G. D. Baedeker. Geb. 4 M.

Mit Vergnügen zeigen wir die 10. Auflage dieses Leitfadens der Kunstgeschichte an, die gegen ihre Vorgängerin um 124 Abbildungen vermehrt worden ist, so daß wohl selten auf so engem Raume sich so viel Abbildungen finden und jeder wichtige Fortschritt in der kunstgeschichtlichen Entwicklung im Bilde festgehalten wird. Unter dieser Fülle von Illustrationen hat natürlich der Text nicht zu leiden. Er ist selbstverständlich knapp, aber übersichtlich geordnet, vortrefflich gegliedert und klar dargestellt, auch bis zur Gegenwart fortgeführt. Mit einem kurzen Ausblick auf die künftige künstlerische Entwicklung und einer umfangreichen Übersicht über die Literatur zur Kunstgeschichte schließt das Buch, das in trefflicher Weise in das Gebiet der Kunst einführt und seiner Aufgabe als Schul- und Lehrbuch zweifellos völlig gerecht wird.

4. Dr. **Julius Ziehen**, Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Goethes Italienischer Reise. 62 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. 1,80 M.

Der Verfasser vertritt die Ansicht, daß die Schule, wenn sie natürlich auch die biographische Seite von Goethes Italienischer Reise durchaus in den Vordergrund stellt, doch auch die Betrachtung der Dinge selber, von denen Goethe berichtet, nicht vernachlässigen darf. Das vorliegende Anschauungsmaterial will der Schule diese Aufgabe nach der Seite der bildenden Kunst hin erleichtern. Es bringt daher die Abbildungen zahlreicher bedeutender Kunstwerke, die Goethe während seiner Italienfahrt gesehen und über die er in seiner Reisebeschreibung berichtet hat. Wo

es aus äußeren Gründen nicht möglich war, sucht es wenigstens durch Vorführung verwandter Bilder die Worte des Dichters über den einen oder anderen Künstler durch unmittelbare Anschauung leichter verständlich zu machen. Durch diese kunstgeschichtlichen Anschauungsbilder wird nicht nur die Lektüre der Italienischen Reise selbst belebt und vertieft, sondern es wird zugleich Gelegenheit geboten, den Schülern im engsten Zusammenhange mit dem natürlichen Gange des Unterrichts einige Belehrungen über die bildende Kunst überhaupt zu geben, da ein besonderer Unterricht in Kunstgeschichte nicht Aufgabe der höheren Schulen sein kann. Das Buch enthält 67 vortrefflich ausgeführte Abbildungen aus der Malerei, Architektur, Bildhauerkunst und Landschaft. Zu den Bildern hat der Herausgeber einen kurzen Text geschrieben, der für die Art der Heranziehung der Bilder einige kurze Winke geben will. Die Verlagshandlung hat das Buch so vortrefflich ausgestattet, daß es für seinen Zweck gut geeignet erscheint.

5. **Walhalla.** Bücherei für vaterländische Geschichte, Kunst- und Kulturgeschichte. Begründet und herausgegeben unter Mitwirkung von Historikern und Künstlern von Dr. Ulrich Schmid. I. und II. Band. 151 und 212 S. München 1906, G. D. W. Callwey. Kart. je 4 M.

Wie die hervorragenden deutschen Persönlichkeiten, die sich durch große Taten oder Verkündigung großer Ideen um das deutsche Volk und seine Kultur in hohem Maße verdient gemacht haben, in der Walhalla bei Regensburg verewigt werden zum Ruhme und Vorbilde für die deutsche Nation, um auf diese Weise die Liebe zum deutschen Vaterlande in allen deutschen Herzen zu wecken und zu pflegen und so auch deutsche Wissenschaft und deutsche Kunst zu fördern, so will auch dieses neue literarische und künstlerische Unternehmen die hervorragenden Persönlichkeiten in Geschichte, Kunst und Kulturgeschichte durch die Herausgabe eines periodisch erscheinenden Buches gleichsam verewigen. „Walhalla" soll vorläufig jährlich, bei guter Aufnahme halbjährlich unter Mitwirkung von verschiedenen deutschen Gelehrten und Künstlern in Buchform erscheinen, aber im Gegensatz zum gewöhnlichen Buche und der Zeitschrift vollständig abgeschlossen größere und kleinere Abhandlungen und Erörterungen aus dem Gebiete der deutschen Geschichte, Kunst- und Kulturgeschichte auf wissenschaftlicher Grundlage, aber doch allgemein verständlich geschrieben, enthalten. Dadurch soll „Walhalla" zu einem wissenschaftlichen Handbuche in allen wichtigeren Fragen der obenerwähnten Gebiete werden und so im Laufe der Zeit zu einer ganz eigenartigen deutschen Kultur- und Kunstgeschichte, die durch Hinzuziehung der modernen Kunst auch für die Zukunft von Wert sein dürfte. Jeder Band bringt größere abgeschlossene Abhandlungen, denen dann unter der Bezeichnung „Sammler" kleinere Mitteilungen aus denselben Gebieten folgen. Außerdem bringt eine „Bücherschau" Referate über neu erschienene größere Quellenwerke aus der Geschichte, Kunst- und Kulturgeschichte, die durch Beifügung von Probeillustrationen aus den betreffenden illustrierten Werken geschmückt sind. Unter den größeren Abhandlungen des 1. Bandes seien hervorgehoben: Wesen und Bedeutung der deutschen Mystik von Dr. Ernst Degen, Die heutigen Kunstzustände von Franz Wolter, Franz von Lenbach von Franz Wolter, Zur Geschichte der deutschen Trachten von Professor Dr. Alwin Schultz, Aus dem Schwarzwälder Volksleben von J. J. Hoffmann, Das deutsche Volkslied von Dr. Ulrich Schmid. Von den Abhandlungen des 2. Bandes nennen wir: Agnes die Bernauerin und Herzog

Albrecht III. der Gütige von Dr. Ulrich Schmid, Die bayerischen Könige und die Münchener Kunst von Marcel Montaudon, Fritz August von Kaulbach von Franz Wolter, Die Weltanschauung der Germanen aus ihrer Mythologie von Dr. Ernst Degen, Der Kulturwert der Germanen von Dr. Max Kemmerich. Dazu „Sammler" und „Bücherschau" und etwa 30 gut ausgeführte Abbildungen in jedem gediegen ausgestatteten Bande. Die Abhandlungen z. B. über die Germanen sind vortrefflich geschrieben, geben die betreffende Literatur an und lesen sich gut, so daß das ganze Unternehmen Empfehlung verdient.

6. **Georg Grupp**, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit. II. Band: Anfänge der christlichen Kultur. VIII u. 622 S. München 1904, Allg. Verlagsgesellschaft. 9 M.

Dieser II. Band schließt sich unmittelbar dem I. Bande an, der im 56. Jahresbericht (1903) S. 422 angezeigt worden ist. Dieser Band schließt mit der Entstehung des Christentums innerhalb der römischen Kulturwelt, während der zweite Band in 57 Kapiteln die Anfänge der christlichen Kultur bis zum Ausgang des 5. Jahrhunderts schildert und sich dabei über Gottesdienst, Gemeindeordnung, Kirchenzucht, Sittlichkeit, Wohltätigkeit, Bekehrungen, Mönchtum, Judenchristentum, heidnisches Christentum, verchristlichtes Heidentum, altchristliche Kunst und Bildung, altchristliche Gesetzgebung u. v. a. verbreitet. Das Werk ist vom streng kirchlich-katholischen Standpunkte einfach und leicht lesbar geschrieben und gibt überall in Form von Fußnoten die Belegstellen an. Ein reichhaltiges Bücherverzeichnis in alphabetischer Anordnung und ein eingehendes Register vervollständigen den Band, der außerdem mit 67 einfachen Abbildungen geschmückt ist und vortrefflich über die ersten Jahrhunderte christlichen Kulturlebens orientiert.

7. Dr. **Berthold Haendcke**, Deutsche Kultur im Zeitalter des 30jährigen Krieges. Ein Beitrag zur Geschichte des 17. Jahrhunderts. X u. 464 S. Leipzig 1906, E. A. Seemann. 7,50 M.

Auf Grund umfassenden Quellenmaterials erzählt die vorliegende Kulturgeschichte von der schaffenden Kraft des deutschen Volkes während des 17. Jahrhunderts, legt dar, wie unsere Vorfahren die empfangenen Anregungen zu verwerten imstande gewesen sind. Das geschieht auf Grund der Werke des 16. und 17. Jahrhunderts und moderner Werke. Die Gliederung ist reichhaltig und übersichtlich, die Charakteristik der Personen und Zustände scharf und treffend, die Darstellung nicht immer glatt und leicht lesbar. Das Buch verbreitet sich über die Mächte im Staate, die äußere Politik, die innere Politik, die Stellung des Papstes und der Religionen zueinander, die Schule, das tägliche Leben, die Sprache, die Frau im täglichen Leben, über Kunst und Wissenschaft, Sitte und Religion. Trotz des Umfangs des Buches ist der den einzelnen Abschnitten gewidmete Raum oft recht knapp, so daß der nach speziellen Angaben suchende Fachmann vielerlei nicht finden wird, was ihm seine Fachwerke bieten. Es ist eben ein zusammenfassendes, den Stoff ordnendes Buch für größere Kreise der Gebildeten. Als solches wird es seinen Zweck erfüllen.

8. **Käthe Schirmacher**, Deutschland und Frankreich seit 35 Jahren. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte. Mit 1 Titelbild. 148 S. Berlin 1906, Bard, Marquardt & Co., Geb. 1,50 M.
(Aus: Die Kultur. Sammlung illustrierter Einzeldarstellungen. Herausgeg. von Cornelius Gurlitt. 15. und 16. Band.)

Das sehr geschmackvoll ausgestattete Bändchen sucht auf Grund zahlreicher, meist wörtlich angeführter Belegstellen die Frage zu erörtern,

wie es heute um das Verständnis zwischen Deutschland und Frankreich steht, ob grüne Ranken sich über die Brandstätte gesponnen haben. Bücher und Parlamentsreden, Zeitungsartikel und Wahlreden sind die Quellen, aus denen die Verfasserin schöpft. Sie erörtert innerhalb der 35 Jahre seit 1871 nacheinander: das gegenseitige Urteil, die politischen Beziehungen, Elsaß-Lothringen, der Sozialismus, die Friedensbewegung, das Heer, die Flotte, die Industrie, die Arbeiterfürsorge und Sozialpolitik, die Schule, die Literatur, die bildende Kunst, die Musik, Frankreich und die deutschen Kaiser, die sozialen Beziehungen, die innere Politik seit 35 Jahren. Wenn das Büchlein auch dem aufmerksamen Beobachter der Zeitereignisse nichts eigentlich Neues bringt, so ließ sich doch eine derartige knappe Übersicht in feingeschliffenem Gewande recht gut und regt zu nachdenklicher Überlegung und zu wiederholter Prüfung der Frage der gegenseitigen Annäherung und des wachsenden Verständnisses zwischen den beiden begabten Kindern der Kultur, Deutschland und Frankreich, an. Damit hat das Büchlein aber auch seinen Zweck erfüllt.

9. Dr. **Christian Rogge**, Leiden und Freuden des Feldsoldaten. Kulturbilder aus dem deutsch-französischen Kriege 1870/71. Nach eigenen Erlebnissen im Infanterie-Regiment Prinz Louis Ferdinand von Preußen (2. Magdeburgisches) Nr. 27. VIII u. 183 S. Berlin 1906, E. A. Schwetschke & Sohn. 2,50 M.

In einfacher, gemeinverständlicher Darstellung gibt das fesselnde Buch ein Gesamtbild des Soldatenlebens im Kriege von dem Augenblicke an, da der friedliche Bürger wieder des Königs bunten Rock anzieht, um unter schweren Kämpfen und Mühen ein erprobter Kriegsmann zu werden, bis zu der Stunde, in der er wohlbehalten in die langersehnte Heimat zurückkehrt. Daher erzählt es nicht vorwiegend von Schlachten und Gefechten, sondern von all den kleinen Vorkommnissen, aus denen sich das Leben des Kriegers zusammensetzt: von seinen Freuden und Leiden, von Hunger und Durst, von Wohlleben und Genuß, von furchtbarer Anstrengung und behaglicher Ruhe, vom Leben auf dem Marsch, im Lager und in den Quartieren, vom Denken und Empfinden der großen Masse, von kalter Selbstsucht und freudiger Hingebung, von dem trübseligen Wesen einzelner Leute und von dem glücklichen Humor bevorzugter Naturen. Doch werden selbstverständlich nicht umfangreiche Schilderungen geboten, sondern kleine Bilder, wie sie in schneller Folge am Soldaten vorüberziehen. Die zahlreichen Einzelheiten werden durch den Faden des persönlichen Erlebnisses zusammengehalten, das jedoch nur so weit zur Darstellung kommt, als es in den Rahmen des Buches mit seiner besonderen Aufgabe gehört. Der Verfasser, der Gymnasialdirektor in Neustettin ist, hat den volkstümlichen Erzählton recht glücklich getroffen, so daß auch der einfache Mann an dem Buche seine Freude haben kann. Es sei daher warm empfohlen.

10. **Karl Theodor v. Heigel**, Biographische und kulturgeschichtliche Essays. 337 S. Berlin 1906, Allg. Verein für deutsche Literatur. 5 M.

Der bekannte Münchener Historiker widmet diese neunte Sammlung kleiner historischer Schriften jenen Geschichtsfreunden, die nicht die Muße haben, umfangreiche Werke zu studieren, die sich aber gern mit kürzeren historischen Abhandlungen beschäftigen, wenn sie daraus Neues erfahren können oder wenn ihnen Bekanntes in neuer Auffassung dargeboten wird. Die zwölf Arbeiten, die der Band enthält, wollen daher zumeist anregen, weniger belehren, und anregend sind sie geschrieben bei aller Einfachheit

und Schmucklosigkeit der Darstellung, die des so vielfach üblichen wissenschaftlichen Beiwerks völlig entbehrt. Unter den zwölf Arbeiten werden einen größeren Leserkreis jedenfalls am meisten interessieren: Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Seemacht; Gneisenau; Friedrich Christoph Dahlmann; Die Gründung der Stadt München; Die Brautwerbung des Markgrafen Ludwig Wilhelm von Baden und des Prinzen Eugen von Savoyen; Die Ermordung des Herzogs von Enghien am 21. März 1804; Der sog. Nymphenburger Vertrag vom 22. Mai 1741; Die Preußen in Nürnberg im Jahre 1796; Die letzten Tage der freien Reichsstadt Lindau im Bodensee. Auch dieser Band wird sich sicher zahlreiche Freunde erwerben.

11. **Heinrich v. Wedel**, Deutschlands Ritterschaft, ihre Entwickelung und ihre Blüte. 2. Aufl. 92 S. Görlitz 1906, C. A. Starke. Geb. 3,50 M.

Die auf Grund guter Quellenkenntnis geschriebene Schrift verbreitet sich in 4 Kapiteln über die Entwicklung des ritterbürtigen Lehnsadels, das Schwert als die Waffe des Ritters, die Hauptschutzwaffen Helm, Harnisch und Schild, und über die Erziehung der ritterlichen Jugend zur Zeit der Staufen. Sie orientiert gut über ihren Gegenstand, wenn sie ihn auch nicht erschöpft.

12. **Willy Pastor**, Der Zug vom Norden. Anregungen zum Studium der nordischen Altertumskunde. Mit 3 Tafeln. 105 S. Jena 1906, E. Diederichs, 2,50 M.

Der Verfasser hat in seinem vor einigen Jahren erschienenen Versuch einer naturwissenschaftlichen Kulturgeschichte, betitelt „Die Erde in der Zeit des Menschen", auf Grund naturwissenschaftlicher Forschung den Nachweis versucht, daß im Norden alle wesentlichen Kulturelemente ausgebildet sind und daß durch große nach Süden gerichtete Völkerwanderungen die Vermittlung dieser Kultur nach anderen Teilen der Erde erfolgt ist. Er verwirft die alte Lehre aus dem Morgenlande von einer Wiege der Menschheit, die im Innern Asiens gestanden haben soll, die Lehre von einem langsamen Mündigwerden der Völker im fernen Orient und von einem großen Zug nach dem Westen, der Teile der alten Kulturvölker nach Europa brachte. Der Auffassung, daß alle Kultur im Norden entstanden und von dort nach dem Süden getragen worden sei, ist auch das vorliegende Buch gewidmet, das sich mit dem oben erwähnten in vielen Punkten berührt. Diese Ansicht gründet sich zumeist auf die großen Steinbauten und Steindenkmäler der nordischen Völker, die Megalithen, die in bestimmten Richtungen auch in südlich gelegenen Ländern zu verfolgen sind und in denen uns die markantesten Kunstformen jener Völker erhalten sind. Erst die „Züge vom Norden" schaffen die Möglichkeit, die Geschichte der Menschheit einzupassen in die große Geschichte unseres Planeten. Da diese Anschauung sich zunächst nur auf die nordischen Altertumsfunde stützt, so will eben das Buch Anregungen zum Studium der Nordischen Altertumskunde geben. Es verbreitet sich daher über die Urgeschichte der nordisch-arischen Kultur, in der der Sonnenglaube die bedeutsamste Rolle spielt und das aus Steinen gesetzte Spiralornament, die Trojaburg, als Kultusstätte erscheint; denn die Trojaburg war für die Sonnenkämpfer eine verkleinerte Nachbildung des Weltenlabyrinthes. In einem zweiten Kapitel schildert nun der Verfasser die Trojaburgen, besonders die Trojaburg bei Wisby auf Gotland, ihre Bedeutung als Zauberstätte, als Drohburg, als astronomisches Observatorium, auch die Trojaburgen in Mittelalter und Neuzeit. Zwei weitere

Kapitel sind der Betrachtung der alten Schwerter und der Urgeschichte der Sicherheitsnadel, der Fibel, gewidmet, deren ganz einzigartige Bedeutung für unsere Altertumskunde nachgewiesen wird. Zum Schluß macht Verfasser Vorschläge zur Errichtung eines germanischen Freiluftmuseums, eines nordischen Parkes, in dem alle nordischen Altertumsfunde gesammelt, geordnet und dem Studium zugänglich gemacht werden sollen, und als dessen Ort er sich die Prachtanlage des alten botanischen Gartens in Berlin oder die Insel Rügen denkt. Das Buch ist anregend, auch für den Laien leicht verständlich geschrieben und mit drei Tafeln, der Trojaburg bei Wisby, einer Tafel alter Schwerter und einer Tafel Fibeln, geschmückt. Es verdient jedenfalls zahlreiche Leser.

13. **Walter Pater**, Die Renaissance. Studien in Kunst und Poesie. Aus dem Englischen übertragen von Wilhelm Schölermann. VIII u. 296 S. Jena 1906, E. Diederichs. 6 M.

Die Studien des Engländers Walter Pater über die Renaissance erscheinen hier zum erstenmal in deutscher Sprache. Pater zeigt uns in vollendeten Einzelbildern die ganze große geistige Bewegung, die in Frankreich begann und auch in Frankreich endete, während sie in Norditalien und Mitteldeutschland ihren höchsten Ausdruck fand: Vorfrühling, Hochsommer und Spätherbst der Renaissance. Die Triebkraft der Einzelpersönlichkeit, als Träger der notwendig fortschreitenden seelischen Erregung, hebt sich jedesmal mit wunderbarer Plastik vom stürmisch bewegten Hintergrund der Zeitereignisse ab, so daß man jeden dieser Essays ein Künstlerbildnis mit stets wechselndem landschaftlichen Hintergrunde nennen könnte. Im ersten setzt Pater auseinander, was er unter dem Ausdruck Renaissance versteht, indem er ihm einen viel weiteren Spielraum einräumt als diejenigen, die ausschließlich jene Wiedergeburt des klassischen Altertums im fünfzehnten Jahrhundert damit bezeichnen, die doch nur eine von den vielen Folgen der tiefen allgemeinen Erregung und Erleuchtung des Menschengeistes war. Dieser Aufschwung des Menschengeistes läßt sich bis weit in das Mittelalter zurück verfolgen, mit allen seinen Kennzeichen schon deutlich betont: nämlich die Pflege der körperlichen Schönheit, die Verehrung des Körpers, das Niederreißen jener Schranken, die das mittelalterliche Kirchensystem um Herz und Hirn aufgerichtet hatte. Als Beispiel dieser Keimbewegung der frühen Renaissance im eigentlichen Mittelalter hat der Verfasser zwei kleine Erzählungen frühen französischen Ursprungs ausgewählt, nämlich die aus dem französischen Norden stammende Erzählung von Amis und Amile, in der uns die süße Herbheit blutsbrüderlicher Rittertreue entgegentritt, und die aus dem französischen Süden stammende, mit der provenzalischen Dichtung im Zusammenhang stehende Erzählung von Aucassin und Nicolette, eine Fabel in Prosa, aber an wichtigen Stellen durch Lieder ergänzt, in der die weiche Glut halb sinnlich-anmutiger, halb schmerzlich-kranker Liebesnot der provenzalischen Troubadours verherrlicht wird. Indessen liegt der Schwerpunkt der Renaissancebewegung im 15. Jahrhundert in Italien, das überreich an vielseitigen, auf sich selbst beruhenden, vollendeten Persönlichkeiten war, die nicht getrennt lebten, sondern dieselbe geistige Luft atmeten, Licht und Wärme aus den gegenseitigen Gedankenkreisen empfingen und alle an derselben Aufklärung teilnahmen. Da wird uns zunächst Pico della Mirandola geschildert, der liebenswürdige Schwerenöter, der die alten Heidengötter mit Moses und den Propheten und alle zusammen mit dem Christentum versöhnen wollte; dann Botticelli

der Maler der Traurigkeit, die mitten im weichen Hauch des ersten Frühlingswindes die Seele krank vor Sehnsucht und die Glieder matt macht; dann Luca della Robbia, der Toskaner, der in stiller Sabbatfreude die Mutter Gottes in die feine Rundung seiner blauweißen Tonreliefs setzte und bleiche, kühle Farben auf die glatte Fläche brannte; dann Michelangelo Buonaroti, aber nicht als Bildhauer, sondern als Dichter und Denker; dann ihm gegenüber der geheimnisvolle Leonardo da Vinci, der Aristokrat mit dem meertiefen Seelengrund und dem Wissen eines Magiers. Dann führt der Weg der Renaissance über Venedigs Farbenrausch, der uns in der Schule des Girgione verkörpert wird, zurück nach Frankreich, um dort, wo sie so früh begonnen, auszuklingen in den Dichtungen des Joachim du Bellay, die vielleicht der vollkommenste Ausdruck eines besonderen Abschnittes der französischen Dichtung gewesen sind. Der letzte Aufsatz des Buches ist Winckelmann gewidmet, der, zwar ein Kind des 18. Jahrhunderts, im Geiste einer früheren Zeit angehört und durch seine Begeisterung für die Dinge des Schauens, durch sein Hellenentum und sein lebenslanges Ringen um den griechischen Geist geradezu ein Spätling der Renaissance geworden ist, deren Triebfedern und Ziele er uns noch einmal in leuchtender Klarheit offenbart. Das Buch ist eigentlich nur für einen kleineren Kreis bestimmt, für die wenigen Auserwählten, die mit weitestem Wissen feinstes Fühlen verbinden, „für die auserwählten und besonderen Kinder des Königreiches der Empfindung (S. 28)".

14. **Ludwig Woltmann**, Die Germanen in Frankreich. Eine Untersuchung über den Einfluß der germanischen Rasse auf die Geschichte und Kultur Frankreichs. Mit 60 Bildnissen berühmter Franzosen. IV u. 152 S. Jena 1907, E. Diederichs. 7,50 M.

Der Verfasser hat im vergangenen Jahre eine vom anthropologischen Standpunkte geschriebene Untersuchung über den Einfluß der germanischen Rasse auf die Geschichte und Kultur Italiens veröffentlicht unter dem Titel „Die Germanen und die Renaissance in Italien". Dieser Untersuchung folgt nun die vorliegende über Frankreich und Spanien, die den Nachweis führt, daß die eingewanderten Germanen nicht nur die mittelalterliche Kultur Frankreichs schufen, was von einigen früheren Historikern schon angedeutet oder zugegeben wurde, sondern daß auch die französische „Renaissance" vornehmlich ihr Werk ist, und daß die überwiegende Anzahl der genialen Männer Frankreichs Nachkommen der vielgeschmähten Barbaren oder aus Mischungen mit ihnen hervorgegangen sind. Ausgehend von den Grundfragen der historischen Rassentheorie und einer Übersicht über die Menschenrassen Europas, schildern die beiden ersten Abschnitte die Rassengeschichte der französischen Nation, Typus und Charakter der Gallier, die Niederlassung der Germanen in Frankreich und ihren Einfluß auf die soziale und geistige Geschichte des Mittelalters. Der dritte Abschnitt behandelt den physischen Typus und die Rassenabstammung von 250 berühmten Franzosen seit Ausgang des Mittelalters und führt damit unmittelbar auf die anthropologischen Wurzeln der französischen Zivilisation. Von diesen 250 Franzosen sind 60 im Bilde vertreten, Staatsmänner und Kriegshelden, Philosophen, Naturforscher, Historiker und Soziologen, Dichter und Schriftsteller, Maler, Architekten und Bildhauer, Musiker, Frauen. Wir treffen unter ihnen z. B. Napoleon, Marat, Danton, Robespierre, Ludwig XIV., Richelieu, Mazarin, Mirabeau, d'Alembert, Diderot, Pascal, Rousseau, Voltaire, Lamarck, Laplace, Pasteur, Reaumur, Bertholet, Comte, Gobineau, Renan, Proudhon, Taine,

Thiers u. v. a. Es wird bei dieser mehr summarischen Untersuchung zuerst die Beschreibung einer Anzahl von blonden Typen, dann von gemischten und brünetten Typen und schließlich eine statistische Übersicht über die zahlenmäßigen Verhältnisse der einzelnen anthropologischen Merkmale gegeben, die bei den französischen Genies gefunden werden. Im vierten Abschnitt wird sodann die Bedeutung der Germanen in der Weltgeschichte erörtert, denn der Einfluß der germanischen Rasse auf die Geschichte und Kultur Frankreichs steht nicht vereinzelt da, sondern die Germanen haben in Italien und Spanien dieselbe weltgeschichtliche Rolle gespielt. Daraus folgert dann der Verfasser seine Theorie, daß die Germanen der Völkerwanderung in den romanischen Staaten nicht als Zerstörer auftraten, wenn auch die letzten Reste entarteten Römertums unter ihren Streichen fielen, sondern daß sie es waren, die die organischen Wurzeln zu einer geistigen Wiedergeburt dieser Völker, einer „Renaissance", legten. Die „Renaissance" war daher nach Ansicht des Verfassers in Wirklichkeit nichts anderes als eine Entfaltung der germanischen Stämme unter der Hülle einer fremden Sprache und unter den besonderen Einflüssen eines neuen Milieus und der antiken Überlieferung. Diese Rassetheorie wälzt die Geschichtswissenschaft von Grund aus um; denn auf Grund der vorliegenden Untersuchungen kann es keinem Zweifel unterliegen, daß nach dem Verfall des römischen Reiches in erster Linie die Germanen die Träger der politischen und geistigen Geschichte Europas geworden sind. Die Beweise dafür muß man in beiden Büchern selbst nachlesen, die fesselnd und nicht allzu schwierig geschrieben sind und Zeugnis geben von dem erstaunlichen Fleiß und dem Spürsinn ihres Verfassers.

XII. Verschiedenes.

1. **Karl Lamprecht**, Americana. Reiseeindrücke, Betrachtungen, Geschichtliche Gesamtansicht. 147 S. Freiburg i. Br. 1906, H. Heyfelder. 2,60 M.

Der berühmte Leipziger Historiker hat vom Juli bis November 1904 auf einer Reise durch Kanada und die Vereinigten Staaten zwei Reihen von Aufzeichnungen gemacht: die eine, mehr gelehrten Inhalts, die andere, die unmittelbar Beobachtetes festzuhalten und zu verstehen sucht, liegt in obigem Buche in einer Auswahl vor. Es schildert zunächst die Reiseeindrücke, wobei die Landschaftsschilderung durch zahlreiche Photographien ergänzt gedacht werden muß, knüpft daran Betrachtungen, in denen sich eigene Gedanken schon mit fremden Erfahrungen mischen, und von denen die meisten in Neuyork und während der Heimfahrt auf dem Schiffe entstanden sind, und enthält zuletzt die Skizze einer geschichtlichen Gesamtanschauung der Vereinigten Staaten, wie sie sich der Verfasser auf Grund seiner geschichtlichen Studien gebildet hat. Nach seiner Ansicht „hat sich die alte Yankeekultur Neuenglands verflüchtigt und etwas ganz Neues ist, besonders in dem zentralen Gebiete der Union, in den Staaten des Mississippitales, eben erst im Werden. Jugendlich noch ist diese Kultur, von oft ungeschlachtem Idealismus und von wenig anmutiger Haltung; aber wer tiefer sehen will, der schaut durch all die Äußerlichkeiten hindurch doch in das Aufquellen eines neuen historischen Daseins von unendlichem Reichtum". Diese neue Kultur verstehen zu lernen, sie nicht hochmütig abzulehnen, das ist mit der Zweck des Buches, dessen Lektüre bei des Verfassers Meisterschaft in Anordnung, Gruppierung und Stil hohes Interesse gewährt.

2. Dr. **Paul Liman**, Die Revolution. Eine vergleichende Studie über die großen Umwälzungen in der Geschichte. 6.—10. Tausend. VIII u. 286 S. Berlin 1906, C. A. Schwetschke & Sohn. 5 M.

Ausgehend von der russischen Revolution der Gegenwart im Vergleich mit der großen französischen Revolution gibt der geistreiche Verfasser im ersten Kapitel die Lehren, die diese jüngste Revolution enthält, wobei auch ein Vergleich zwischen den Romanows und den Hohenzollern und ihrer Stellung zu den von ihnen regierten Völkern gegenüber gezogen wird. In einem zweiten umfangreichen Kapitel schildert dann der Verfasser an zahlreichen Beispielen das Wesen der Revolution und ihre treibenden und von ihr erzeugten Kräfte, um dann in den folgenden Kapiteln die großen Revolutionen selber nach Ursache, Art und Erfolg zu charakterisieren, nämlich die Revolution von Nazareth, Luthers Tat, die englische Revolution unter Cromwell, die französische Revolution unter Robespierres Führung und Bismarcks Taten zur Umgestaltung der deutschen Verhältnisse. Man ersieht aus dieser Inhaltsangabe ohne weiteres die vorurteilsfreie Auffassung der geschichtlichen Erscheinungen durch den Verfasser. Einige Zitate mögen das noch näher beweisen: „Mit dem Erscheinen des erhabenen Weisen von Nazareth erfüllte sich die größte Revolution aller Zeiten, sanken alle Götter und alle Altäre zu Boden, erhielt alles Leben neue Formen und einen neuen Inhalt. Und doch schritten kein Verrat und kein Betrug in seinem Gefolge (S. 75)." — „Nicht der Ansturm der Ritter unter Sickingens Führung, nicht der Aufruhr der Bauern von Mittel- und Süddeutschland, nicht das Aufflammen des Kampfes der territorialen Fürsten gegen die in fremdem Boden wurzelnde Reichsgewalt des Habsburger Kaisertums haben den Inhalt der großen germanischen Revolution gebildet, sondern das Auftreten des Bergmannssohnes von Eisleben gegen die Autoritäten, die so lange das Leben beherrscht hatten, und gegen die Lehre, auf der ihr Ansehen gegründet war (S. 109)." — „Bismarck war Revolutionär, als er in dem preußischen Konflikt das Schwert zum Schiedsrichter machte, als er lächelnd über den Anspruch der Augustenburger hinwegging, als er die alte Krone der deutschen Kaiser seinem königlichen Herrn auf die Stirne setzte und den letzten schmählichen Rest des Mittelalters für immer aus Deutschland entfernte (S. 275)." Das Buch reiht sich würdig den früher von demselben Verfasser erschienenen Werken an — „Der Kaiser", „Hohenzollern", „Fürst Bismarck nach seiner Entlassung" —, spricht doch auch aus ihm der warme, vaterlandsliebende, das Recht des regierten Volkes und die Pflicht des regierenden Fürsten scharf betonende Patriot, als der er dem Leser auch in seinen früheren Werken entgegentritt. Das Buch ist hochinteressant und fesselnd geschrieben, getragen von der charaktervollen Persönlichkeit seines alles Hohe und Edle in der Welt schätzenden Verfassers.

3. Dr. **Ernst Siecke**, Mythus, Sage, Märchen in ihren Beziehungen zur Gegenwart. 29 S. Leipzig 1906, J. C. Hinrichs. 50 Pf.

Der Verfasser untersucht nacheinander die Beziehungen der Mythologie zur Wissenschaft, zur Kunst und zur Religion. Über die Beziehungen zur Kunst sind nur einige sehr flüchtige Bemerkungen hingeworfen; etwas eingehender sind die Beziehungen zur Wissenschaft, am eingehendsten diejenigen zur Religion behandelt worden. Nach Ansicht des Verfassers besteht zwischen Mythus, Sage und Märchen von Haus aus kein Unterschied. Er weist das näher nach. Auch viele biblische Erzählungen sind zum Teil Göttersagen; ist doch die Mythenwelt mit ihren scheinbaren

Seltsamkeiten der Boden, auf dem die meisten Religionen erwachsen sind. Eine besonders große Rolle spielen dabei die Mondsagen, wie das sowohl an den Sagen der Bibel, wie an den griechischen Göttersagen nachgewiesen wird. Dabei beantwortet Verfasser auch die Frage, wie sich die Jetztzeit derartigen Mythen gegenüber zu verhalten hat. Die Auffassung muß seiner Meinung nach überall eine historische, d. h. die Entstehung und Entwicklung begreifende, sein. Dabei wirft Verfasser wieder die Frage auf, ob es ein wünschenswerter Zustand ist, daß unsern Kindern in der Schule für Religionsunterricht die Unterweisung in jüdischer Mythologie in so ausgedehntem Umfange und in so scholastischer Weise geboten wird, wie es tatsächlich geschieht. Er bezeichnet diese Frage als sehr ernst für Eltern und Erzieher, auch für den Staat als verantwortlichen Leiter unseres Schulwesens. Der Vortrag ist leichtverständlich geschrieben und liest sich gut.

4. Sammlung Göschen. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Nr. 15: Prof. Dr. **Eugen Mogk**, Germanische Mythologie. 129 S.

Nr. 32: Prof. Dr. **Otto Jiriczek**, Die deutsche Heldensage. 3., umgearb. Aufl. 208 S.

Nr. 33: Prof. Dr. **F. Kurze**, Deutsche Geschichte. I. Mittelalter (bis 1519). 3., durchgesehene Aufl. 184 S.

Nr. 34: **Derselbe**, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation und der Religionskriege (1500—1648). 149 S.

Nr. 35: **Derselbe**, Deutsche Geschichte. III. Vom Westfälischen Frieden bis zur Auflösung des alten Reiches (1648 bis 1806). 213 S.

Nr. 73: Dr. **Michael Haberlandt**, Völkerkunde. 2., verm. und verb. Aufl. Mit 51 Abbild. 203 S.

Nr. 104: Prof. Dr. **Franz v. Krones**, Österreichische Geschichte. I. Von der Urzeit bis zum Tode König Albrechts II. (1439). 2., vollst. umgearb. Aufl. von Prof. Dr. Karl Uhlirz. Mit 11 Stammtafeln. 155 S.

Nr. 279: Prof. Dr. **Karl Jacob**, Quellenkunde der deutschen Geschichte. 1. Band. 154 S.

Wir haben den Zweck der „Sammlung Göschen" im Pädagogischen Jahresbericht wiederholt näher gekennzeichnet und die früheren Bändchen zumeist warm empfehlen können. Auch die vorliegenden Bändchen, die zum Teil in neuer Auflage erschienen sind, sind sämtlich in bester Weise geeignet, eine erste, dabei übersichtliche Einführung in den von ihnen behandelten Stoff zu geben, so daß auch sie wärmste Empfehlung verdienen.

5. Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Je 1 M., geb. 1,25 M.

Nr. 87: Dr. **Richard Graul**, Ostasiatische Kunst und ihr Einfluß auf Europa. Mit 49 Abb. im Text. 88 S.

Nr. 93: Dr. **Ludwig Stein**, Die Anfänge der menschlichen Kultur. Einführung in die Soziologie. 146 S.

Nr. 95: **Julius von Negelein**, Germanische Mythologie. VIII u. 136 S.

Nr. 101: **Richard Schwemer**, Die Reaktion und die neue Ära. Skizzen zur Entwickelungsgeschichte der Gegenwart. 111 S.

Nr. 102: **Richard Schwemer**, Vom Bund zum Reich. Neue Skizzen zur Entwickelungsgeschichte der deutschen Einheit. 125 S.

Nr. 109: **Richard Pischel**, Leben und Lehre des Buddha. Mit 1 Tafel. 127 S.

Nr. 116: Dr. **Rudolf Meringer**, Das deutsche Haus und sein Hausrat. Mit 106 Abb., darunter 85 von H. v. Schrötter. 111 S.

Nr. 118: Dr. **Max Georg Schmidt**, Geschichte des Welthandels. 140 S.

Wir haben die früher erschienenen Bändchen dieser vortrefflichen Sammlung immer mit besonderer Anerkennung angezeigt, da sie ihren Stoff zumeist in Form von Vorträgen auf Grund gewissenhafter Literaturangaben in gemeinverständlicher Darstellung zu bieten pflegen. Das gilt auch von den vorliegenden acht Bändchen, die fast sämtlich aus Vorträgen entstanden sind und warme Empfehlung verdienen.

6. **Friedrich Streitzler**, Der Buddhismus. Seine Geschichte und sein Wesen. Nach den besten Quellen zusammengestellt. 112 S. Leipzig 1906, A. O. Paul. 30 Pf. (Aus „Miniatur-Bibliothek" Nr. 691—693.)

Eins der kleinen, hübsch ausgestatteten gelben Heftchen, das man bequem in jede Tasche stecken kann und das in ganz knapper Weise belehren will über den Buddhismus und die Schönheiten seiner Lehre, zu der sich 40 Prozent der Gesamtbevölkerung der Erde bekennen. Das Büchlein verbreitet sich zunächst über die geschichtliche Entwicklung und Ausbreitung des Buddhismus, gibt sodann eine Charakteristik der drei heiligen Bücher der ursprünglichen Buddhisten, stellt sodann in etwas ausführlicherer Weise Buddhas Lehre dar und führt zuletzt die verschiedenen Schulen innerhalb des Buddhismus und ihre Lehren auf. Zur Vermittlung einer ersten Bekanntschaft mit Buddhas Lehre vermag das Büchlein wohl zu dienen.

7. **Wilhelm Fischer**, Kriegsgreuel aller Zeiten. Stuttgart, Strecker & Schröder. Je 80 Pf.

5. Bändchen: Vandalen und Hunnen. 72 S.

6. Bändchen: Die Kriegsgreuel im frühen Mittelalter. 74 S.

Die Heftchen, denen bereits vier andere vorausgegangen sind — nämlich „Die Kriegsgreuel in der Vorzeit und im Altertum", „Die Verwüstung der Pfalz und die Greuel der Zerstörung Heidelbergs", „Die Greuel des Dreißigjährigen Krieges" und „Die Greuel des russisch-japanischen Krieges" — verfolgen offenbar den Zweck, den zünftigen Schilderungen der Bewunderer des Kriegs und seiner Helden die Greuel der Kriege entgegenzuhalten und dadurch für die Friedensidee zu wirken. Heft 5 schildert daher zunächst die Kriegsgreuel der Vandalen in Afrika unter Geiserich bis zum Untergange des Vandalenreiches unter Gelimer, findet aber doch, daß die Greueltaten der Vandalen und ihre Kriegführung, obgleich sie es nie genug sein ließen des grausamen Spiels, noch human war gegen die z. B. Ludwigs XIV., des allerchristlichen Königs, oder gegen die Greueltaten des Dreißigjährigen Krieges. Dasselbe wird von der Kriegführung der Hunnen unter Attila behauptet. Heft 6 schildert die Kriegszüge von der Zeit der Völkerwanderung bis zu Karl dem Großen, und zwar im besonderen die Kriege der Ostgoten in Italien von Theoderich dem Großen bis zu Teja, die Kriegsgreuel der Franken von Chlodwig bis zum Untergang der Merowinger und die Kriegsgreuel der Langobarden von Alboin bis Desiderius. Eine derartige Darstellung, meist auf den zeitgenössischen Quellen beruhend, muß bei jedem Leser als Propaganda der Friedensidee wirken und stellt sich dar als ein eigenartiges Unternehmen.

8. Die russischen Massacres. Protestversammlung zu Berlin in der Tonhalle am 25. Juni 1906. Herausgeg. von der Redaktion der russischen Correspondenz. 31 S. Berlin-Schöneberg 1906, Buchverlag der Hilfe. 20 Pf.

Am 25. Juni 1906 fand in der Tonhalle zu Berlin eine Protestversammlung gegen die russischen Massacres statt. Bekannte und hochangesehene politische Persönlichkeiten waren die Redner, die sich keineswegs ausschließlich mit den Greueln von Bialystock beschäftigten, sondern vielmehr ein Bild der Gesamtzustände in Rußland entwarfen. Die vom Reichstagsabgeordneten Schrader, dem berühmten Rechtslehrer Universitätsprofessor von Liszt, dem Abgeordneten Albert Träger, dem freisinnigen Pfarrer Kirmß, von Friedrich Naumann und zwei Russen gehaltenen Reden sind nach stenographischen Aufzeichnungen unter obigem Titel als Broschüre erschienen. Sie bieten für jeden Gebildeten eine interessante Lektüre.

9. Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigiert von Dr. Ferdinand Hirsch. 34. Jahrgang. 4 Hefte. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Die alljährlich erscheinenden 4 Hefte dieser Mitteilungen wollen nicht eigentliche Kritiken, sondern nur ausführlichere Inhaltsangaben über die neuesten historischen Werke mit möglichster Bezugnahme auf den bisherigen Stand der betreffenden Forschungen bringen, um dadurch den Lehrern und Freunden der Geschichte, denen es doch unmöglich ist, alle Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Geschichte auch nur durchzusehen, geschweige denn durchzuarbeiten, einen Dienst zu erweisen. Zu diesem Zwecke sollen möglichst objektiv gehaltene Inhaltsangaben den Suchenden in den Stand setzen, zu beurteilen, ob für seinen jeweiligen Studienkreis die eingehende Beschäftigung mit einem Werke nötig und nützlich ist oder nicht. Zur Erreichung dieses Zweckes sind die Hefte sehr gut geeignet, da sie auch Arbeiten von geringerem Umfange, Dissertationen und Schulprogramme, die sonst schwer zugänglich sind, in den Kreis ihrer Betrachtungen ziehen. Jedes Heft erstattet über etwa 60 Neuerscheinungen Bericht. Den Heften sind außerdem die Sitzungsberichte der Historischen Gesellschaft zu Berlin beigelegt. Sie seien hierdurch allen Geschichtslehrern wiederholt warm empfohlen.

10. Mitteilungen vom Freiberger Altertumsverein mit Bildern aus Freibergs Vergangenheit. Herausgeg. von Konrad Knebel. 41. u. 42. Heft. Freiberg 1906, Gerlachsche Buchdr. Je 2 M.

Enthalten zusammen 13 längere und kürzere Abhandlungen zu Freibergs Geschichte und eine Anzahl kleinerer Mitteilungen. Der längste Aufsatz führt den Titel: „Oberberghauptmann von Trebra und die drei ersten sächsischen Kunstmeister Mende, Baldauf und Brendel."

XI. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Auch im Jahre 1906 hat der Tod einen der tüchtigsten Arbeiter auf dem Felde der geographischen Methodik und der geographischen Forschung dahingerafft: Dr. Christian Gruber, Professor an der städtischen Handelsschule in München.

Der Gegenstand seiner wissenschaftlichen Forschung war der heimatliche Boden. „Was mich zu diesen Arbeiten bestimmte," schreibt er in der Vorrede zur Riesmonographie, wohl der reifsten seiner Schriften, „war die Überzeugung, daß man der Erkundung des heimatlichen Bodens und seiner Bewohner mit Detailstudien am besten dient. Es ist unerläßlich notwendig, den landeskundlichen Stoff auf allen einschlägigen Forschungsgebieten mit fachmännischer Sorgfalt und soweit als möglich lückenlos zu sammeln, zu sichten und zu verarbeiten, ... ehe an die Aufrichtung eines literarischen Denkmals über Bayerns Land und Volk gegangen werden kann, das dem geographisch abwechslungsreichsten Staate Deutschlands allseitig gerecht wird und den Forderungen der Wissenschaft auf einen weiteren Zeitraum hinaus entspricht, als es die Bavaria tun konnte."

Auch in seinen methodischen historisch-geographischen Schriften behandelt Gruber vaterländische Stoffe, und mit besonderer Vorliebe nimmt er in seinen Arbeiten methodischen Inhalts Bezug auf heimische Verhältnisse. Unvergessen soll ihm bleiben, daß er unentwegt eintrat für eine angemessene Stellung des erdkundlichen Unterrichts in den Lehrplänen der höheren und Mittel-Schulen und für eine vertiefte und durchgeistigte Behandlung der auch praktisch zu gestaltenden Länderkunde. Alles, was ihn eine 25jährige Beschäftigung mit der Erdkunde als Wissenschaft wie als Unterrichtsgegenstand lehrte, hat er zusammengefaßt in die Sätze: „Die Geographie muß Bildungsfach sein! Und zwar im vollkommensten Wortsinne und ganz im Dienst der Forderungen des Tages", und niedergelegt in seinem 1904 erschienenen Werke: Geographie als Bildungsfach*). In diesem seinem pädagogischen Testamente — „eine Art pädagogischen Glaubensbekenntnisses" nennt er es selbst — deutet er nicht bloß den jeweiligen Stand der erdkundlichen Methodik im Zusammenhange mit den großen pädagogischen Strömungen älterer und jüngerer Zeiten, sondern hebt er zugleich auch

*) Besprochen im Pädagogischen Jahresbericht. 56. Band, 1903. Seite 444 und 445.

die Beziehungen zwischen der Geographie als Forschungszweig und als Unterrichtsgegenstand hervor und zieht daraus die Forderungen, die man nunmehr an die Schulgeographie stellen darf. Er ist zwar dabei „auf ziemlich hoch hinaufreichende Pfade gelangt. Indessen ist diese Arbeit auch keineswegs ausschließlich nur für die Gegenwart zugeschnitten, wo man der Schulgeographie vielfach bloß die Existenzberechtigung eines echten und rechten Nebenfaches, eines mehr oder minder dekorativen Unterrichtsgegenstandes gönnt. Sie möchte vielmehr auch „in besseren künftigen Tagen" besonders dem angehenden Geographielehrer einen gangbaren Weg zeigen."

Die übrigen Schriften Grubers sind der Wirtschaftsgeographie gewidmet. Am bekanntesten und für den Lehrer wertvollsten sind das deutsche Wirtschaftsleben, auf geographischer Grundlage geschildert („Aus Natur und Geisteswelt")*) und die Wirtschaftsgeographie mit eingehender Berücksichtigung Deutschlands**).

In unseren letzten Berichten haben wir wiederholt auf den Inhalt der Schulgeographie eingehen müssen, denn von verschiedenen Seiten werden dem erdkundlichen Unterrichte immer neue Aufgaben gestellt. Auch diesmal müssen wir darauf zurückkommen, steht doch in der Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin (Jahrgang 1906, S. 726) zu lesen, „daß gerade in seminaristisch gebildeten Kreisen von Schulgeographen sich in letzter Zeit ein etwas überschäumender Idealismus von Reform-Vorschlägen für den Erdkunde-Unterricht breit zu machen versucht habe". In der Tat, es kann nicht geleugnet werden, daß sich, verschiedenen Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schulgeographie nach zu urteilen, recht oft die Schüler in den Lehrstoff finden müssen, statt daß der Lehrstoff den Schülern angepaßt werde. Während sich die einen angelegentlichst bemühen, die Länderkunde auf den geologischen Verhältnissen aufzubauen, können sich andere nicht genug tun in der anthropogeographischen Betrachtungsweise. Kulturgeographie, Wirtschaftsgeographie, Siedelungsgeographie, Verkehrsgeographie, Handelsgeographie, alles hört man nennen, jedes wird in besonderer Weise vertreten und verfochten. Unter dem Titel Ne quid nimis! hat Kräpelin vor Jahresfrist in der Monatsschrift für höhere Schulen „ein Mahnwort zur Methodik des biologischen Unterrichts" erhoben. Dem erdkundlichen Unterrichte ist solches bitter not. Gar zu leicht und leider auch gar zu oft wird bei seiner Erteilung im Verfolg moderner Forderungen das A und O alles Unterrichtes, die Einprägung des notwendigen Wissens, versäumt.

Schon in der wissenschaftlichen Forschung begegnet man über die Abgrenzung der Geographie von anderen Wissenschaften verschiedener Ansicht, noch schwieriger ist die Umgrenzung und Auswahl des erdkundlichen Lehrstoffes im Schulunterrichte, kann er doch weit weniger gleichmäßig auf Unterstützung von Nachbargebieten her rechnen. An sich ist nicht genug vor Abschweifungen auf geschichtliche, naturgeschichtliche, verfassungsrechtliche u. a. Seitengebiete zu warnen, nicht dringend

*) Besprochen im Pädagogischen Jahresbericht. 55. Band, 1902. Seite 531.
**) Besprochen im Pädagogischen Jahresbericht. 58. Band, 1905. Seite 429 und 430.

genug auf das rein erdkundliche Ziel des Unterrichts zu weisen. „Wenn das Pflanzenkleid eines Landes und sein Tierleben besprochen wird, darf die Geographiestunde nicht unversehens eine Zoologie- oder Botanikstunde werden, sondern bedachtsam ist alles fernzuhalten, was mit dem Boden, der Eigenart des Landesklimas, kurz mit dem Wesen des Landes nichts zu tun hat, und ebensowenig gehört ein geschichtliches Ereignis in den erdkundlichen Unterricht, wenn keine Wechselbeziehungen zum Boden, auf dem es spielt, namhaft zu machen sind."

Auf das geologische Moment sind wir schon wiederholt zu sprechen gekommen. Und wenn wir in unserem letzten Berichte u. a. bemerkten, daß Professor Dr. Friedrich Hahn in Königsberg sich dahin geäußert habe, daß die Erdkunde auch jetzt noch bei aller Verehrung für die befreundete Geologie sehr darüber zu wachen habe, daß ihr Hausrecht auch von geologischer Seite her immer geachtet werde, so dürfen wir dem heute hinzufügen, daß Professor Dr. Albrecht Penck in seiner am 5. Mai 1906 gehaltenen Antrittsvorlesung an der Universität Berlin erklärte, „die strengere Auffassung der Geographie als Lehre von der Erdoberfläche hat sie in engste Fühlung mit der Geologie gebracht, und die Überzeugung, daß der geologische Bau der Länder ihre Oberflächengestalt bedinge, ist so vorherrschend gewesen, daß der moderne Geograph vielfach die Arbeit geleistet hat, die eigentlich dem Geologen zufallen sollte, und daß er bei der Erörterung morphologischer Probleme manchmal die Festlegung morphographischer Tatsachen versäumte".

Gewiß ist geographisches Verständnis ohne geologisches Wissen undenkbar, der erdkundliche Unterricht muß dem Schüler elementare geologische Kenntnisse beibringen. Dazu bedarf es aber durchaus nicht systematischer Behandlung in der Form eingeschalteter, in sich geschlossener geologischer Abschnitte inmitten der sog. Länderkunde; es genügen vollständig eingestreute Bemerkungen nach Maßgabe der bei gründlicher Behandlung eines Erdraumes auftretenden Bedürfnisse länderkundlicher Erklärung. Dabei ist sehr zu beachten, daß geologische Kenntnisse ebensowenig, ja vielleicht noch mehr als geographische nicht nach dem Buche und nach der Karte allein gelernt werden können. Soll geologisches Wissen nicht bloß ein totes sein, soll die Nennung von geologischen Tatsachen eine lebendige Vorstellung vor das geistige Auge rufen, so muß sie an einen gewissen eisernen Bestand vorhandener geologischer Vorstellungen anknüpfen können. Ein solcher aber kann nur durch eigene Anschauung, durch Beobachtung erworben werden.

Insofern wird schon der heimatkundliche Unterricht für spätere geologische Belehrungen wertvoll; denn er erzieht zur Beobachtungsfähigkeit. Und was die Heimat an geologischen Tatsachen bietet, das ist vom erdlichen Unterrichte durch alle Klassen hindurch in steigendem Maße als Anschauungs- und Vergleichsstoff zu verwerten. Also nur Tatsächliches, nur den Schülern durch eigene Anschauung Erreichbares. Wenn irgendwo, so kommt hier alles auf örtliche Bedingungen an. Ganz allmählich schließen sich die gelegentlich eingestreuten geologischen Bemerkungen zur Einheit zusammen, und die Schüler werden befähigt, Antwort geben zu können auf die Fragen: Woher kommen Berge und Täler, Höhlen und Quellen? Welche Kräfte haben das Antlitz der Erde gerunzelt? Mehr bedarf es unseres Erachtens nicht.

Hinweisen müssen wir an dieser Stelle auf einen Vortrag des Oberlehrers Dr. Paul Wagner in Dresden: Über Exkursionen im

Geographieunterrichte, gekürzt wiedergegeben im 15. Jahresbericht des Vereins Sächsischer Realschullehrer, S. 12 bis 15. Die Beratungen über ihn gipfelten in der einstimmigen Annahme folgender Thesen:

„Das Ziel der Heimatkunde in Sexta ist nicht Kenntnis zahlreicher topographischer Einzelheiten, sondern Gewinnung von klaren Grundbegriffen und Einführung in das Kartenverständnis. Dieses Ziel kann nur auf Grund eigener Naturanschauung erreicht werden. Daher sind im Gegraphieolehrplan für Klasse 6 eine Anzahl von Unterrichtsausflügen zu fordern.

Für die übrigen Klassen sind Exkursionen in der Natur, in Sammlungen usw. mindestens zu empfehlen. (Überaus bescheiden! Ref.) Von den Schülern selbständig zu lösende Beobachtungsaufgaben sollen als Ergänzung hinzutreten."

Da es vielen nicht unwillkommen sein wird, an einem wirklich ausgeführten, auf Exkursionen aufgebauten Lehrplane zu sehen, wie sich die Stoffe erarbeiten lassen, räumen wir diesem Teile der Ausführungen des Verfassers hier Platz ein.

Heimatkunde in Klasse VI. der 1. Dresdener Realschule:

1. Maße: Beispiele für 1 und 5 km.
2. Besuch des Frauenkirchturmes: Ablaufen eines km; Üben im Betrachten einer Gegend aus der Vogelschau als Vorstufe zum Kartenlesen; Aufsuchen der Maßnormalen; Himmelsgegenden; Grundzüge der Landschaft; Berge am Horizont zeichnen.
3. Verjüngter Maßstab: Rechenübungen; Leseübungen am Straßenplan als kurze Wiederholung aus der Volksschule.
4. Ausflug bis Helfenberger Grund und dann zur Rockauer Höhe: Tätigkeit des Wassers; Sturzbach; Wasserfall; Stauteich; Delta; Nebenfluß; Quelle; Schuttkegel; Granitbruch.
5. Übungen mit Kompaß; Signal der Landesvermessung; Zeichnen von Bergsilhouetten; Überblick über die Elbaue bis Pirna; Sandgrube; Schwemmland.
6. Ergänzungsbeobachtung in einer Kiesgrube nahe der Schule.
7. Gewinnung der Grundzüge der Dresdner Landschaft: Darstellung der gesehenen Flußläufe aus dem Gedächtnisse; Anleitung zum Zeichnen eines Querprofils durch das Elbtal usw.
8. Exkursion nach dem Plauenschen Grunde: Totalbild eines Erosionstales; Profile; Schlucht mit starken Erosionswirkungen; Syenit, Sandstein, Kalkstein in Steinbrüchen; Gerölle im Weißeritzbett; Überblick über das Döhlener Kohlenbecken; prähistorischer Wall; Franzenshöhe mit Blick über das Elbtal.
9. Das Wasser: Kreislauf; durchlässige und undurchlässige Schichten; Grundwasser; Quelle; Sumpf.
10. Tätigkeit eines Flusses; Sedimentierungsversuch; Bodenarten (Kies, Sand, Lehm) und ihr Wert.
11. Täler: Talgehänge, Böschungsgrade, Talaue, Flußbett, Flußgebiete, Zeichnung eines Flußnetzes.
12. Erstes Kartenbild der Dresdner Gegend, nur Flüsse und Punkte.
13. Woraus die Erde besteht: Massengesteine, Schichtgesteine, wichtigste Gesteinsarten der Heimat.
14. Von den Bergen: Teile, relative und absolute Höhe, „Normalnull", Höhenbolzen.
15. Wie man einen Berg zeichnet: Ansicht, Längs- und Querprofil; Umrißlinie, Umriß mit Gipfeldreieck; Höhenlinien, ihre Vorzüge und Nachteile; Höhenschichten; Schummerung; Höhenschichten mit Schummerung; Bergstriche.
16. Kartensymbole.
17. Kartenlesübungen auf der Heimatkarte im Atlas.
18. Ausflug zu Schiff bis Sörnewitz-Bosel-Meißen: Während der Fahrt Kartenlesen und Identifizieren der Karte mit der Natur; Orientieren von der

Bosel aus; Bestimmungsübungen; Bosel als kleines Gebirge; Elbdurchbruch; Blick auf Meißen.

19. Vorführen des Spaargebirges als Gipsrelief: Leseübungen am Relief.

20. Zusammenstellungen aus der Geographie des Menschen: Beschäftigung der Menschen, Verkehrsmittel, Verkehrswege; Einprägen der letzteren nach der Heimatkarte.

21. Elbsandsteingebirge auf Grund der Übersicht von der Rockauer Höhe usw.

22. Kartenskizze des Elbsandsteingebirges im gleichen Maßstabe mit der Heimatkarte, mit Benutzung eines Quadratnetzes nach Diktat.

23. Der Elbsandstein: Verwitterungsformen, Beweise für Meeresabsatz.

24. Tagesausflug nach dem Mückentürmchen: Müglitztal, einförmige Hochfläche, aufgesetzter Basaltberg; Steilabfall; Blick auf das Mittelgebirge und seine Kuppen; erste Beobachtungen über Klimaunterschiede (zurückgebliebene Vegetation usw.), Bergbau, Kohlenmeiler, Strohflechterei, Streusiedelung.

Neben die Überschätzung des geologischen Momentes tritt eine übermäßige Betonung der anthropogeographischen Betrachtungsweise. Eine „übermäßige" sagen wir. Denn welchen Teil der Anthropogeographie man auch ins Auge fassen mag, Bevölkerungsgeographie oder Kulturgeographie, Wirtschafts-, Siedelungs- oder Verkehrsgeographie, jeder ist seit Jahrzehnten in den besseren geographischen Werken sowohl wie auch von jedem tüchtigen Geographielehrer im Unterrichte berücksichtigt worden; man vermied aber „die großen Worte bei einfachen Dingen, sie verwirren gar zu leicht den Blick, ganz abgesehen davon, daß gerade unnötiger Wortprunk dieser Art der Schulgeographie schon seit jeher manche nicht unberechtigte Abneigung seitens der Anhänger anderer Fächer und dadurch ihr Schaden eingetragen hat".*) Es mag zu weit gehen, wenn Fischer a. a. O. S. 90 meint, „Kulturgeographie treibe man mit seinen Kindern nicht, sie gehört nicht in dies Alter", vielleicht ist es aber ganz gut, daß sich einmal ein so wackerer Kämpe auf dem Gebiete der Schulgeographie „allen Gewaltigen zum Trotz" auf den Boden nüchterner Wirklichkeit stellt und zu ernstem Sinnen anregt. Und ob er am Ende nicht doch recht hat, wenn er weiter meint, Kinder würden Mitteilungen solcher Art lieber zu mechanisch einzuprägendem Gedächtnisstoff machen, als zur Vertiefung des Verständnisses benutzen. „Jede Art von Schulunterricht fordert vom Lehrer Selbstbeschränkung und Entsagung: nicht was ihn interessiert, nicht was er lehren, auch bisher wohl durch Lehren lernen möchte, darf er unterrichten, sondern nur was seine Zöglinge brauchen, was ihnen notwendig und nützlich ist."**)

Und nun sei noch einiger methodischer Abhandlungen gedacht. Die eine

Dr. Felix Lampe, Der erdkundliche Unterricht, bildet einen Teil des Handbuches für Lehrer höherer Schulen (S. 395—428), die andere

Dr. B. Bruhns, Die Aufgaben der Schulgeographie, ist abgedruckt in Hettners Geographischer Zeitschrift (12. Jahrg., 1906, S. 657—682) und die dritte

Dr. B. Bruhns, Zur Methodik des geographischen Unterrichts in den Mittelklassen des Realgymnasiums, steht

*) H. Fischer, Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Seite 91.

**) Rud. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Seite 311.

im 4. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen (Halle 1906), S. 32—61.

Es würde zu weit führen, wollten wir im Rahmen dieses Berichtes genauer auf sie eingehen; bemerken müssen wir aber, daß sich beide Verfasser freihalten von übertriebenen Ansprüchen an die Schule und an den Unterrichtsstoff und besonnen das Erreichbare und Zweckmäßige abwägen.

Lampe steckt dem erdkundlichen Unterrichte als Ziel „nur die Vertrautheit der Schüler mit den Zuständen auf der Erdoberfläche, ganz im Sinne der geographischen Wissenschaft, aber unter bewußter, liebevoller Pflege der geistigen Kräfte (auch mit Rücksicht auf ihren Wert außerhalb der geographischen Wissenschaft!) und unter vorsichtiger, schrittweiser Entwicklung der Grundbegriffe, deren der Schüler zum Verständnis dieser Wissenschaft bedarf, auch wenn diese Begriffe nicht dem Forschungsfelde der Erdkunde entstammen."

Für Bruhns handelt es sich in der Geographie um die drei Aufgaben:

1. Einprägung des notwendigen Wissens;

2. Erwerbung der Fähigkeit zu weitestgehender richtiger Ausnutzung der technischen Hilfsmittel (Karte, Bild und Text);

3. Erwerbung der Fähigkeit, die einzelnen Objekte nach spezifisch geographischer Auffassungsweise zu betrachten, d. h. so, daß jedes der Betrachtung unterworfene Objekt nicht isoliert, sondern stets im Vergleich und in der mannigfaltigen Wechselbeziehung zu möglichst vielen gleichartigen und ungleichartigen Objekten angesehen wird. (Diese dritte Aufgabe kann natürlich nur Bedeutung gewinnen für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten.)

Literatur.

I. Methodisches.

1. Prof. Dr. **Conwentz.** Die Heimatkunde in der Schule. Grundlagen und Vorschläge zur Förderung der naturgeschichtlichen und geographischen Heimatkunde in der Schule. 2. verm. Aufl. XV und 192 S. Berlin 1906, Gebr. Borntraeger. Geb. 3,50 M.

Gern geben wir zu, daß das Buch manchem manches Beachtenswerte und Anregende bieten wird, unverständlich ist uns aber, wie man 192 Seiten über Heimatkunde in der Schule schreiben kann, ohne über den Begriff Heimatkunde im klaren zu sein. In Sachsen, lesen wir S. 3, „versteht man unter Heimatkunde hauptsächlich die Kenntnis der Stadt und umgebenden Natur, und unter Vaterlandskunde die Kenntnis Sachsens und Deutschlands; wenn dies auf unsere (preußischen) Verhältnisse angewendet werden soll, würde hier Heimatkunde im engeren Sinne die Kenntnis des Wohnortes und der Provinz und Vaterlandskunde die Kenntnis von Staat und Reich umfassen". Dazu bemerken wir zunächst, daß man in Sachsen unter Heimatkunde nicht hauptsächlich, sondern ganz allgemein die Kenntnis des Wohnortes (gleichviel ob Stadt, Marktflecken oder Dorf) und der ihn umgebenden Natur, unter Vaterlandskunde niemals die Kenntnis Deutschlands versteht,

weiter, daß „der Stadt und umgebenden Natur" in Sachsen keineswegs in Preußen „die Kenntnis des Wohnortes und der Provinz" gleichgesetzt werden darf, ist doch die kleinste preußische Provinz (Heimat im engeren Sinne!) größer als das Königreich Sachsen (Vaterland!). Dem schrecklichen Wirrwarr in dem Begriffe Heimat — Professor Dr. Friedrich Ratzel nannte sogar sein „Deutschland" eine Einführung in die Heimatkunde! — mußte der Verfasser unbedingt zu steuern sich bemühen. Aufrichtig beklagen wir, daß der Verfasser eine ganze Anzahl überaus wertvoller Schriften heimatkundlichen Inhalts im Texte wie im Anhange unerwähnt gelassen hat, nichtssagende Dinge aber behandelt und Büchern, wie beispielsweise einer sehr mangelhaften Heimatkunde der Provinz Westpreußen (2. Auflage, Danzig 1899) und der Heimatkunde der Stadt Berlin, Provinz Brandenburg und des Deutschen Reiches von Erich Linnarz (6. Auflage, Berlin 1905) 2 volle Druckseiten weniger 5 Zeilen widmet.

Es sollte uns freuen, wenn der Verfasser in der nächsten Auflage das zusammengetragene Material sorgfältig sichtete, wertvoll ergänzte und noch nutzbringender verarbeitete.

Die Ausstattung des Buches gereicht der Verlagshandlung zur Ehre. Warum ist aber von jeder Blattseite nur ein Drittel des Flächeninhaltes bedruckt? Das erhöht nur unnützerweise den Preis.

2. **Gustav Leber**, Die Bedeutung der Heimatkunde in unterrichtlicher und erziehlicher Beziehung und ihre methodische Behandlung. 58 S. Langensalza 1906, Schulbuchhandlung. 60 Pf.

Der Verfasser hat zusammengefügt, was verschiedene Methodiker über den heimatkundlichen Unterricht geäußert haben. Wie die verwendete Literatur Lücken aufweist, so findet sich auch Falsch-Wiedergegebenes. Finger sieht in der Heimatkunde keineswegs nur eine Vorbereitung für den erdkundlichen Unterricht. Wie der Verfasser einen allgemeingültigen Stoffplan für die Heimatkunde im dritten Schuljahre aufstellen kann, ist uns nicht recht verständlich; denn der heimatkundliche Unterricht soll doch „auf Anschauung beruhen" (S. 10). Bietet denn jede heimatliche Gegend Hafen (Schiffahrt), Steinbruch (Bergwerk, Erze) u. a. m.?

3. **H. Prüll**, Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters, dargetan an der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung. Ausgeführt in 18 Lektionen. Ausgabe A. 4. erweiterte und verb. Aufl. VIII und 113 S. mit 12 Einzelkärtchen und einer Gesamtkarte von Max Kuhnert. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 1,60 M.

Wir empfehlen das Büchlein gern aufs neue, die verbessernde Hand möchte aber noch an verschiedenen Stellen angelegt werden. Auf der Gesamtkarte (Chemnitz und Umgebung) vermissen wir immer noch Harthau; auch die Stadtgebietsgrenze möchte eingetragen werden.

4. **H. Schwochow**, Rektor, Heimat und Schule, Anregungen, Winke und Vorschläge zur praktischen Ausgestaltung des heimatkundlichen Prinzips. (Pädagogische Blätter aus der deutschen Ostmark. In zwanglosen Heften herausg. von H. Schwochow, Rektor. Heft 1.) 51 S. Lissa 1906, Fr. Ebbeckes Verl. 80 Pf.

Das Büchlein ist streng genommen für die Lehrer in der preußischen Provinz Posen geschrieben, denen freilich aus anderen Schriften und

Schriftchen mindestens die gleiche Anregung werden kann. Der Preis ist ungewöhnlich hoch.

5. **Wenzel Stibitz**, Übungsschullehrer, Der Unterricht in der Heimatkunde mit besonderer Rücksicht auf die Einführung in das Kartenverständnis. 74 S. Wien 1906, F. Deuticke. 1,25 M.

Der vorliegende Führer im heimatkundlichen Unterricht wird sich im ganzen und großen als brauchbar und fruchtbar erweisen, nur schade, daß der Verfasser die Aufgabe der Heimatkunde zu eng faßt. Und „wenn im allgemeinen nur das betrachtet werden soll, was die Schüler in geographischer Hinsicht formal bildet und was als Vorschule für den Geographieunterricht überhaupt angesehen werden kann" (S. 13), was soll dann die Einführung in den Begriff größerer Zeiträume, was das Geschichtliche über den Wohnort? Und wie verträgt sich damit, „den Begriff ‚Stammtafel' und ‚Stammbaum' (Im dritten Schuljahre!) praktisch und anschaulich dadurch zu erörtern, daß für einzelne Schüler nach dem Lehrer gewiß bekannten Familienverhältnissen solche an der Tafel entworfen werden."

6. **Br. Clemenz**, Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts. Nebst einem Anhang: Die Vorbereitung auf das Mittelschullehrerexamen in der Erdkunde. Zum Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und zum Selbststudium. X und 249 S. Breslau 1906, M. Woywod. Geb. 2,75 M.

Der Verfasser wird mit seinem mit erfreulicher Sachkenntnis geschriebenen Buche dem Lehrer der Erdkunde ein guter Führer auf dem Gebiete der Methodik sein.

Merkwürdigerweise fehlen im Texte und in der Bibliographie mehrere der besten einschlägigen Werke. Die Bibliographie zur Erdkunde (S. 206 bis 222) trägt nach unserem Dafürhalten den Charakter des Zufälligen. Sie erfordert gründliche Durcharbeitung. Günthers zweibändiges Handbuch der Geophysik, Pencks Morphologie der Erdoberfläche, Hübners geographisch-statistische Tabellen u. a. werden zweimal aufgezählt, Günthers Werk auf S. 207 unmittelbar hintereinander, Pencks Werk auf ein und derselben Seite (207) — das eine Mal auch noch mit falscher Namenschreibung und als „vergleichende Erdkunde" — Hübners Tabellen an verschiedenem Orte (S. 207 und 211). Sehr zahlreich sind die Druckfehler.

7. **Albrecht Penck**, Beobachtung als Grundlage der Geographie. Abschiedsworte an meinen Wiener Schüler und Antrittsvorlesung an der Universität Berlin. 63 S. Berlin 1906, Gebr. Borntraeger. 1,60 M.

Diese beiden Reden verdienen ebensosehr die Beachtung der Fachmänner, wie die der Studierenden der Geographie, indem die erste zeigt, wie (zum guten Teil vom Verfasser angeregte und geleitete) Forscherarbeit die Entwicklung des südöstlichen Teiles vom mittleren Europa zu entschleiern begonnen hat, die zweite auf grundlegende Aufgaben hinweist, die an den geographischen Forscher und an den Hochschullehrer der Geographie insbesondere zu stellen sind, auf die Schulung zur Beobachtung des geographisch Wichtigen und auf die direkte Vermittlung geographischer Kenntnisse durch die Exkursion. „In dieser Hinsicht kann nicht dankbar genug hervorgehoben werden," schreibt der Verfasser, „daß die preußische Regierung die Möglichkeit zur weiteren Ausgestaltung des geographischen

Hochschulstudiums in Berlin durch Gewährung von Mitteln zur Vornahme von geographischen Exkursionen der Studierenden gewährt hat. Sie werden ermöglichen, das, was für andere Wissenschaften durch Laboratorienbetrieb geleistet wird, im Felde zu versuchen, zum Gebirge und zum Meere zu gehen. Wenn sich auch diese Exkursionen prinzipiell nicht auf bestimmte Länder beschränken sollen, so werden sie doch praktisch vor allem innerhalb des Reiches, in dem wir leben, abspielen ... Das Deutsche Reich ist der Boden ... den der künftige Lehrer besonders zu pflegen hat, auf dem wir uns schulen wollen im Erkennen des geographisch Wichtigen, und der uns eine Summe von geographischen Vorstellungen gewähren soll."

Wir empfehlen die beiden Reden nochmals aufmerksamer Beachtung.

8. **Alfred Pottag.** Seminarlehrer, Das Prinzip der Anschauung im geographischen Unterrichte. 32 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 50 Pf.

Wir halten es für gut, daß dieser ursprüngliche Zeitschriftenbeitrag durch Sonderabdruck noch weiteren Kreisen zugängig gemacht worden ist.

9. Dr. **Alfred Kirchhoff** und Dr. **Siegmund Günther**, Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts (Erdkunde und mathematische Geographie). 2. durchges. und ergänzte Aufl. VI, 67 und 47 S. München 1906, C. H. Becksche Verlagsbuchh. Geb. 3,40 M.

Wenig geändert, weil wenig zu ändern war. Wir geben dem trefflichen Buche die alte Empfehlung mit auf den Weg.

10. **L. Sturm**, Methodik des erdkundlichen Unterrichts in der Volksschule. Für Seminaristen und Lehrer bearbeitet. VI und 152 S. Langensalza 1906, Schulbuchh. 1,50 M.

Dieses Büchlein dürfte schwerlich „etwas zur Förderung des erdkundlichen Unterrichts beitragen", ist auch nicht geeignet, „die Anfänger im Unterrichten, Seminaristen und junge Lehrer in die Methodik des erdkundlichen Unterrichts einzuführen und sie mit dem gegenwärtigen Stande derselben bekannt zu machen".

11. **E. Kaiser**, Seminaroberlehrer, Die moderne Geographie und ihre politischen, volkswirtschaftlichen und heimatkundlichen Aufgaben. Ein Wegweiser zum Studium und Betrieb der Geographie. IV und 51 S. Ebendas. 1906. 60 Pf.

Das Büchlein bedarf einer gründlichen Durcharbeitung. Wie kann man Ratzels Deutschland Pencks Deutschem Reiche voran und Zobeltitz' Berlin und die Mark neben Partschs Schlesien stellen! Kennt der Verfasser die Hölzelschen geographischen Charakterbilder nicht? Wir können uns absolut nicht denken, wie das Büchlein ein Wegweiser sein könnte zum Studium und zum Betrieb der Geographie. Da verlangt man denn doch mehr, vor allem mehr Anregendes.

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. Wie wir unsere Heimat sehen. Eine Folge deutscher Landschaftsschilderungen in Wort und Bild als Anregungen zu besinnlicher Betrachtung der Heimat, herausg. von **Bernhard Riedel** und **Fritz Weißenborn** in Leipzig. Leipzig, K. G. Th. Scheffer.

Band 2: Hamburg. Federzeichnungen, Studien und Skizzen von **Oskar Schwindrazheim**. IV und 147 S. Geb. 5 M.

Band 3: Leipzig. Zweite Folge, herausg. vom Leipziger Zeichenlehrerverein. IV und 76 S., mit 2 Originallithographien und einem Vorwort von Dr. **Otto W. Beyer.** Geb. 2,75 M.

Band 4: Königsberg i. Pr. Aufsätze und Federzeichnungen von **Hermann Wirth.** IV und 44 S. Geb. 2 M.

Band 5: Breslau. Verfaßt und gezeichnet von **Ernst Müller-Bernburg.** IV und 73 S. Geb. 2 M.

Band 6: Die Stadt München. Verfaßt von **A. Heilmeyer.** Zeichnungen von **L. Koch-Hanau.** IV und 135 S. Geb. 3 M.

Überaus wertvolle Beiträge zur Heimatpflege und Heimatkunst! Sie verdienen durchaus in den weitesten Kreisen Verbreitung, vor allem unter der reiferen Jugend. Deshalb sollten die Bücher in keiner Schülerbibliothek höherer Lehranstalten fehlen. Die äußere Ausstattung ist für den gediegenen Inhalt ein würdiges Gewand.

2. Görlitzer Heimatkunde. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. **Jecht,** Landschaftsmaler und Zeichenlehrer **Kühn,** Prof. **Schmidt,** Prof. Dr. **Wetzold** und Prof. Dr. **Zeitzschel** herausg. von Prof. **E. Stuzer,** Gymnasialrektor. 2. umgearbeitete Aufl. 136 S. mit 1 Tafel in Lichtdruck und einem Bilderanhange. Breslau 1906, F. Hirt. 1,60 M.

Es ist uns eine besondere Freude, der „Görlitzer Heimatkunde" schon so bald in einer zweiten Auflage zu begegnen, und wir können nur wieder wünschen, daß das vortreffliche Werkchen in den beteiligten Kreisen aufmerksamste Beachtung und weiterhin recht viele Nachahmung finden möge.

3. Landschaftsbilder aus dem Königreiche Sachsen. Unter Mitwirkung bewährter Fachleute herausg. von Dr. **Emil Schöne.** 9 Abteilungen mit zahlreichen Abbildungen und je einer topogr. und orohydrogr. Karte. Meißen 1905 ff., H. W. Schlimpert. Subskriptionspreis der einzelnen Teile zirka 1,50 M.

4. Teil: Prof. Dr. **O. Beyer,** Seminardirektor, Dr. **Cl. Förster** und Dr. **Chr. März,** Seminaroberlehrer, Die Oberlausitz. VIII und 196 S. mit 24 Abbildungen, 4 Karten im Text und 2 Profilen.

5. Teil: Dr. **Buschick,** Lehrer, und **Herm. Ulbricht,** Seminaroberlehrer, Die Leipziger Tieflandsbucht. VIII und 92 S. mit 13 Abbildungen, 2 Karten im Text und 3 Figuren.

Die äußere Ausstattung der uns diesmal vorliegenden Teile ist wieder eine ganz vorzügliche. Dasselbe gilt von dem Inhalte an sich. Anders wird das Urteil, sobald es zu entscheiden gilt, ob alles Dargebotene auch wirklich herangezogen werden mußte und ob die Bücher wirklich „an allererster Stelle einem Bedürfnisse des sächsischen Lehrerstandes und seines jungen Nachwuchses auf den Seminaren entgegenkommen". Beide Fragen müssen verneint werden, vor allem im Hinblicke auf die Oberlausitz. In diesem Buche werden Dinge hereingezogen, die mit Geographie absolut nichts zu tun haben. Man lese nur einmal beispielsweise S. 65: „Der Granit zeigt, dem bloßen Auge erkennbar, Orthoklas, Plagioklas (Oligoklas), Quarz, Biotit und Muscovit als wesentliche, Cordierit, Pyrit und Magnetkies als accessorische Gemengteile, daneben mikroskopisch regelmäßig Apatit, sowie Zirkon, Magnetit, Titaneisen, Eisenglanz und Sillimanit. In den Pegmatiten tritt Turmalin fast regelmäßig, Granat selten auf. Die Hornblende erscheint als wesentlicher Gemengteil in gewissen Ausscheidungen des Hauptgranits.

Chemische Zusammensetzung des Lausitzer Granits (nach Scheerer). Lausitzer Granit von Häßlich bei Kamenz. Typus des mittelkörnigen Granitites:

SiO_2	65,74
TiO_2	0,90
Al_2O_3	15,10
FeO	7,15
MnO	—
CaO	2,95
MgO	0,69
K_2O	3,14
Na_2O	3,65
H_2O	0,54
	99,86

und Seite 67/68: „Der Königshainer Granit ist ein biotitreicher Granit mit grauweißer, oft ins Gelbliche spielender Grundfarbe, dessen Feldspate von Albit und Mikroklin-Albit-Perthit gebildet werden. Das Gestein enthält in zahllosen kleinen Hohlräumen und pegmatitischen Nestern wohlausgebildete Kristalle der Granitbestandteile, vor allem schöne Feldspate, Rauchquarze und eine ganze Reihe seltener, sonst in der Lausitz fehlender Mineralien, wie Mikroklin, Äschinit, Beryll, Diaspor, Flußspat u. a."

Und wenn „Spuren von der La-Tène-Kultur bisher in der Oberlausitz noch nicht aufgefunden worden sind und so diese Kultur augenscheinlich auf die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unseres Gebietes keinen nennenswerten Einfluß ausübte", dann mindestens hat es der geographische Unterricht nicht nötig, den Schüler (Seminaristen) darüber zu belehren, daß „in den letzten Jahrhunderten vor Christi Geburt bei den Kelten Galliens und der Schweiz eine Kultur erblühte, die gewöhnlich nach der Pfahlbaustation La-Tène am Neuenburger See die La-Tène-Kultur genannt wird" (S. 110).

Ungleich zweckentsprechender ist der von Ulbricht bearbeitete Geologische Aufbau der Leipziger Tieflandsbucht. In den Grenzen des ursprünglichen Planes halten sich vor allem Buschicks Beiträge, wiewohl auch sie noch mancherlei bieten, das über die Bedürfnisse des Unterrichts hinausgeht. Aufgefallen ist uns, daß in dem Literaturverzeichnis Hafferts bedeutsame Abhandlung über die geographische Lage und Entwicklung Leipzigs und Bohns Arbeit über die Siedelungen in der Leipziger Tieflandsbucht nach Lage und Gestalt fehlen.

4. **v. Schreyer**, Bezirksschulinspektor, **Landeskunde des Königreichs Sachsen.** Ausgabe C. Ein Merkheft für Kinder der einfachen Volksschulen. 10. Doppel-Aufl. 31 S. mit 19 Abbildungen. Meißen 1906, H. W. Schlimpert. Kart. 22 Pf., mit Gäblers Karte von Sachsen 28 Pf.

Aufgefallen ist uns, daß die Freiberger Mulde in Abschnitt 11, in dem u. a. berichtet wird, daß sie „bei Freiberg in den Muldenhütten ihr Wasser in den Dienst des Bergbaues stellt", nur östliche Mulde genannt wird. In Abschnitt 20 würden wir Absatz 3 gern missen: „Auch stattliche Kirchen erheben sich in den Orten des Tales. Schön liegt die Kirche zu Wolkenburg mit ihrem säulengetragenen Eingange; gotisch ist die Kunigundenkirche zu Rochlitz erbaut; romanische Bauart zeigt die Schloßkirche zu Wechselburg." Vieles trägt den Charakter des Gezwungenen. Nur so erklärt sich, daß zwar die ebengenannten Kirchen, der Dom zu Wurzen, der Petridom zu Bautzen u. a. genannt

werden, des Domes zu Freiberg und seiner Goldenen Pforte aber nicht gedacht wird, daß die Landes- und Fürstenschule zu Grimma unter den Schulen des Tales hervorragt, die Landesschule zu Meißen aber nur neben der Afrakirche auf dem Höhenrücken steht, u. a. m. — Die Höhe des Rochlitzer Berges ist falsch angegeben. — Sachsen hatte am 12. März 1906 mehr als „über 4 000 000" Einwohner und „gegen 280 auf einem Quadrat-Kilometer".

Trotz alledem empfehlen wir das Büchlein, vorausgesetzt, daß Schulkinder und gar Kinder der einfachen Volksschulen, gedruckte Merkhefte haben sollen.

5. **A. Ambrassat, Westpreußen.** Ein Handbuch der Heimatkunde für Schule und Haus. VIII und 204 S. mit 139 Abbildungen und 1 Karte. Danzig 1906, A. W. Kasemann. 3,50 M.

Die vorliegende Heimatkunde schildert in volkstümlicher Weise in Wort und Bild die Eigenarten und Schönheiten Westpreußens und will nicht nur der Schule, sondern auch dem Hause dienen. Sie verdient in vollem Maße das Interesse der beteiligten Kreise.

Die äußere Ausstattung macht der Verlagshandlung alle Ehre.

6. Dr. **Ludwig Neumann,** Prof. der Erdkunde a. d. Univ. Freiburg i. B., Landeskunde des Großherzogtums Baden. 6. durchges. Aufl. 40 S. mit 23 Abbildungen. Breslau 1906, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Zwischen Basel und Mannheim zählt der Verfasser in seinem uns vorliegenden, 23 Seiten Text bietenden Büchlein, das dem Vorworte nach „viel zu kurz gefaßt ist, um Vollständiges bieten zu können", folgende größere und kleinere Flüsse auf: die Wiese, die Kander, den Klembach, den Neumagen, die Dreisam, die Elz, die Wildgutach, die Glotter, den Ettenbach oder die Undiz, die Schutter, die Kinzig, die Wolfach oder Schapbach, den Harmersbach; die Schiltach, die Gutach, die Rench, die Acher, den Seebach, die Büllot oder Sandbach, die Oos, die Murg, die Alb, die Pfinz, die Saalbach, die Kraich und die Laimbach — 26, schreibe und lies: Sechsundzwanzig. Und dazu heißt es im Texte (S. 8): „Bei allen sind Quellgebiet, Richtung, Mündung, durchströmte Gebirge oder Gebirgsteile, Ebenen, Landesgegenden usw. nach der Karte namhaft zu machen." Das dürfte eigentlich genügen, um die vorliegende Landeskunde zu charakterisieren; wir wollen aber noch einige den einzelnen Ortschaften beigegebene „Kuriosa" anführen. S. 8 bis 10 steht zu lesen: „mit schöner Kuppelkirche" — „die Heimat des alemannischen Dichters J. P. Hebel (1760—1826)" — „Tulla-Denkmal" — „die Geburtsstätte Rudolfs von Habsburg" — „Siegesdenkmal für die badischen Truppen 1870—71. Geburtsstadt des Professors und Geschichtschreibers Karl von Rotteck (1775—1840); Denkmal. In Freiburg soll der Franziskanermönch Berthold Schwarz das Schießpulver erfunden haben; Denkmal." — „Festung neuerdings geschleift. Bei Kuppenheim das Schloß Favorite mit vielen Erinnerungen an den Markgrafen Ludwig, den unter dem Namen ‚Türkenlouis' gefeierten Waffengefährten des Prinzen Eugen." — „Geburtsort des Dichters J. V. von Scheffel (1826—1886)." — „Turmberg mit Römerturm. Auf ihn führt eine Drahtseilbahn." — „Geburtsstadt Melanchthons (1497)." — „Schloß der früheren Fürstbischöfe von Speyer." — „Einst wichtige Reichsfestung." — „Geburtsort Reuchlins (1455)." — „Drahtseilbahn auf das Schloß und den Königstuhl." — „Hauptstadt des früheren Fürstentums Löwenstein-Wertheim."

7. **Fedor Sommer**, Präparandenanstalts-Vorst., Schlesien. Eine Landeskunde als Grundlage für den Unterricht. 3. verm. und verb. Aufl. 184 S. mit 59 Abbildungen und Kartenskizzen in Schwarzdruck, sowie 1 farbigen Karte der Provinz. Breslau 1906, F. Hirt. Kart. 2 M.

Wir verweisen auf unsere Besprechung der zweiten Auflage (Pädagogischer Jahresbericht 55. Jahrg., 1902, S. 527 und 528) und damit auch auf die Ausstellungen, zu denen uns das Büchlein Anlaß bot.

8. Dr. **Adolf Heilborn**, Die deutschen Kolonien (Land und Leute). 10 Vorlesungen. IV und 168 S. mit vielen Abbildungen im Text und 2 Karten. (Aus Natur und Geisteswelt, 98. Bändchen.) Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein ist aus volkstümlichen Vorlesungen hervorgegangen, die der Verfasser im Auftrage der deutschen Kolonialgesellschaft (Abteilung Berlin-Charlottenburg) vor Lehrern und Studierenden gehalten hat. Daß es ungemein schwer ist, auf so knappem Raume eine wirkliche Kenntnis unserer Schutzgebiete zu vermitteln, war auch dem Verfasser klar, sagt er doch im Vorworte: „Das Büchlein wird, hoffe ich, einen allgemeinen orientierenden Überblick über Land und Leute unserer Kolonien geben können und soll zum Studium unserer teilweise hervorragenden Kolonialliteratur anregen." Das Hauptgewicht hat er mit Recht auf die geographische und ethnographische Beschreibung gelegt. — S. 5 wird der Kilimandscharo irrtümlicherweise als der höchste aller Vulkane bezeichnet. — Die Abbildungen sind gut.

9. **Karl A. Krüger**, Rektor, Die deutschen Kolonien. Erdkundliche Umrisse und Charakterbilder von unsern überseeischen Schutzgebieten. VIII und 104 S. mit 48 Abbildungen und 2 Gesamtkarten. Danzig 1906, A. W. Kafemann. Geb. 1,65 M.

Die im Vorworte ausgesprochene Hoffnung, daß die Arbeit in weiten Kreisen eine wohlwollende Aufnahme finden möchte, wird sich nach dem Eindruck, den ich von ihr erhalten habe, schwerlich erfüllen.

10. **Jul. Aichberger**, k. k. Bezirksschulinsp., Kleine Heimatkunde von Oberösterreich. Ein Wiederholungsbüchlein für Volksschüler. II und 31 S. mit 5 Kartenskizzen und 12 Ansichten aus Oberösterreich. Wien 1907, A. Pichlers Ww. & Sohn. 40 Pf.

S. 5: „Die alte Stadt Braunau mit einer großen gotischen Kirche und einem 91 m hohen Turme bekam im Jahre 1204 das Stadtrecht und wurde dann befestigt; 1809 wurden die Festungsmauern niedergerissen. Die Stadt, in der Bierbrauereien, eine Maschinenfabrik und eine Glockengießerei sich befinden, ist mit dem gegenüberliegenden bayrischen Orte Simbach durch eine schöne eiserne Brücke mit Steinpfeilern verbunden. Südlich von Braunau liegt Ranshofen, welches urkundlich schon 789 genannt wird und wo sich die bayrischen Herzoge und später die karolingischen Kaiser gern aufhielten. Im Jahre 1125 wurde hier ein Augustiner Chorherrenstift gebaut, 1811 aber aufgehoben."

Diese eine Probe möge genügen, um das vorliegende Wiederholungsbüchlein für Volksschüler zu kennzeichnen.

11. **Eduard Wunderlich**, Kleine Heimatkunde von Böhmen. Ein Wiederholungsbüchlein für Volksschüler. 35 S. mit 4 Kartenskizzen und 25 Ansichten aus Böhmen. Wien 1906, A. Pichlers Ww. & Sohn. 40 Pf.

Brauchbar. Das Elbsandsteingebirge wird nicht „Böhmische Schweiz" genannt.

12. Dr. **Alfred Grund**, Privatdoz., Landeskunde von Österreich-Ungarn. 139 S. mit 10 Textillustrationen und 1 Karte. (Sammlung Göschen Nr. 244.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

In neun Abschnitten (Die Einteilung Österreich-Ungarns — Das böhmische Massiv — Die Ostalpen — Die Karpathen — Das dinarische Gebirge — Die Ebenen Österreich-Ungarns — Die Staatsbildung Österreich-Ungarns — Die Entstehung der heutigen Nationalitätsverhältnisse und die nationalen und konfessionellen Verhältnisse der Gegenwart — Die Dichte und Wohnweise der Bevölkerung) bietet der Verfasser eine auf streng wissenschaftlicher Grundlage ruhende Landeskunde der österreichisch-ungarischen Monarchie. Einige Namen zeigen auf der beigegebenen Karte andere Schreibweise als im Texte.

13. Dr. **A. Oppel**, Professor, Landeskunde des britischen Nordamerika. 154 S. mit 13 Abbildungen und 1 Karte. (Sammlung Göschen Nr. 284.) Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser behandelt zunächst das britische Nordamerika im ganzen (Geographische Grundzüge und Landesnatur — Entdeckung und Erforschung — Politische Gestaltung und Bevölkerung — Besiedelung und wirtschaftliche Entwicklung), darnach die einzelnen Landesteile, die er in sechs Hauptteile zusammenfaßt: Die atlantische Küste (Neufundland mit Östlabrador, Neuschottland, Neubraunschweig und Prince Edwards-Inseln), das Lorenzgebiet (Quebec), das Gebiet der großen Seen (Ontario), das Gebiet der Prärie (Manitoba, Assiniboia, Saskatschawan, Alberta und Athabaska), das Gebiet der Felsengebirge (Britisch-Columbia und Yukondistrikt) und das arktische Gebiet (Mackenzie, Keewatin und Ungava). Das unorganisierte Territorium Franklin, der arktische Archipel, soll in einem anderen Bändchen der Sammlung mit behandelt werden.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. Dr. **Paul Arras**, Professor, Vorstufe zu Prof. Dr. A. Supans deutscher Schulgeographie, bearb. nach Maßgabe der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnungen für die unteren Klassen, insbesondere für Sexta und Quinta der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminare. 95 S. Gotha 1907, J. Perthes. 90 Pf.

Dieser Leitfaden wird den Sextanern und Quintanern unserer höheren Lehranstalten sehr gute Dienste leisten. Für die Zuverlässigkeit des Gebotenen bürgen die Benutzung und der engste Anschluß an Supans meisterhafte Deutsche Schulgeographie. — Hier und da hat sich ein Druckfehler eingeschlichen: S. 38 Krimmitschau, S. 32 Ukermarck. Nicht zulässig erscheint uns eine Wendung, wie die, daß sich der Eisack eine Stunde tiefer (von Bozen aus) in die Etsch ergieße.

2. Dr. **Anton Becker** und Prof. Dr. **Julius Mayer**, Lernbuch der Erdkunde. Österreich-Ungarn. IV und 128 S. Wien 1906, F. Deuticke. 1,60 M.

Das sorgfältig gearbeitete Buch wird nicht bloß dem Schüler, sondern auch dem Lehrer gute Dienste leisten. Er wird mancherlei willkommene Anregung daraus entnehmen können.

3. **Fischer und Geistbeck**, Erdkunde für höhere Schulen. 6 Teile. München, R. Oldenbourg.

I. Teil: Geographische Grundbegriffe. Übersicht der Länderkunde. Mitteleuropa, insbesondere das Deutsche Reich. 82 S. mit 4 Farbenbildern und 81 Abbild. Kart. 70 Pf.

II. Teil: Europa ohne das Deutsche Reich. 80 S. mit 4 Farbenbildern und 46 Abbildungen. Kart. 75 Pf.

III. Teil: Die außereuropäischen Erdteile. Die deutschen Kolonien. 92 S. mit 37 Abbild. 65 Pf.
IV. Teil: Länderkunde des Deutschen Reiches. 93 S. mit 55 Abbild. 70 Pf.
V. Teil: Länderkunde von Europa, Wiederholungskurs. Die wichtigsten Handels- und Verkehrswege der Jetztzeit. Elementare mathematische Geographie. 89 S. mit 16 Abbild. 70 Pf.
VI. Teil: Länderkunde der außereuropäischen Erdteile (Wiederholungskurs). Vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart. Allgemeine (physische) Erdkunde. 105 S. mit 72 Abbild. Kart. 80 Pf.

Eine Erdkunde für höhere Schulen, der wir zunächst eine möglichst weite Verbreitung, dann aber auch eine fleißige Benutzung seitens der Lernenden und Lehrenden wünschen.

Die Verteilung des Lehrstoffes schließt sich genau an die vorschriftsmäßigen Bestimmungen an. Das hat leider zur Folge, daß fast die Hälfte des ersten Heftes der ganzen Erde (Die Erde als Himmelskörper — Kartographische Elemente — Überblick über die Erdoberfläche und ihre Bewohner — Übersicht der Länderkunde) gewidmet ist und an den Schüler ungleich mehr Begriffe und Namen heranbringt, als ihm gut ist. Sogar Süßwasserseen und Salzwasserseen (I, 18), das Thermometer nach Reaumur und das nach Celsius (I, 19) und Monotheisten und Polytheisten (I, 22) muß der Sextaner kennen lernen. Die zweite Hälfte des ersten Heftes gibt einen ganz kurzen Überblick über Mitteleuropa und eine ziemlich eingehende Betrachtung des Deutschen Reiches. In Heft 2, 3 und 4 werden Europa ohne das Deutsche Reich, die außereuropäischen Erdteile und die deutschen Kolonien und die Länderkunde des Deutschen Reiches behandelt. Die beiden letzten Hefte sollen dem Unterrichte in den obersten Klassen dienen und enthalten außer Wiederholungskursen der Länderkunde Übersichten über die wichtigsten Handels- und Verkehrswege, über die elementare mathematische und über die allgemeine (physische) Erdkunde.

Sichtlich sind die Verfasser bemüht gewesen, aus der Fülle des Stoffes das für geographische Bildung Geeignete und Erforderliche auszuwählen und den elementaren Lehrstoff auf Grundlage breitester Anschaulichkeit zu gewinnen. Mit dem induktiven Verfahren, das sie nicht nur in den länderkundlichen Belehrungen, sondern auch auf dem Gebiete der physischen Geographie angewendet haben, wechselt, namentlich bei den Wiederholungen, das deduktive, das ohnehin in den höheren Lehrstufen mehr hervortritt. Der Schwerpunkt in den Ausführungen des Lehrbuches liegt besonders in denen für die abschließenden Stufen, in den anthropogeographischen und wirtschaftsgeographischen Momenten der Länderkunde, ihr Endziel ist ein lebendiges Verständnis der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse der Gegenwart auf Grund der natürlichen Gegebenheiten der Länder. Daß die Verfasser dabei dem Walten und Wirken des deutschen Menschen in dem großen friedlichen Wettstreite der Völker besonderes Augenmerk zugewendet haben und Ausblicke auf die Errungenschaften und die großen Aufgaben des deutschen Volkes in diesem mächtigen Ringen eröffnen, sei besonders hervorgehoben. Unterstützt wird die Darstellung durch Hervorhebung der wesentlichsten Punkte durch besonderen Druck und durch einen besonders in den unteren Lehrstufen reichen Schatz an Illustrationen — es sind 8 Farbentafeln und 307 Abbildungen, Diagramme und Kärtchen.

Leider weist der Text mancherlei auf, das bei gewissenhafter Durchsicht leicht vermieden werden konnte. I, 6: Der Äquator teilt die Erde in eine nördliche und eine südliche Halbkugel. (Vgl. auch V, 81.) — I, 17: Spaltet sich der Fluß an seiner Mündung in mehrere Arme, so heißt die Mündungsform Delta. — Zu II, 27: Gehört Vorarlberg nicht auch zu den österreichischen Alpenländern, Österreichisch-Schlesien zu den Sudetenländern, die Bukowina zu Österreich? — Warum werden Sextanern Wasgenwald und Schwarzwald I, 46 Massengebirge, I, 47 Kuppengebirge genannt? — I, 57: Leipzig ist die größte Stadt Sachsens. Warum wird Plauens Spitzen- und Stickerei-Industrie nicht erwähnt? Und was soll Reichenbach an der Elster? — I, 58: Auf der Höhe Geising (590 m!), im Tale Altenberg (751 m!); im Vordergrunde die Chemnitz (der Schloßteich!). — Freiberg liegt I, 59 links von der Elbe, IV, 39 an der Mulde. — Am Austritte der Elbe aus der Sächsischen Schweiz liegt nach I, 60 Dresden, nach IV, 41 Pirna. — I, 71 und IV, 69 Müritzsee. — I, 79: Am Elbebusen Altona. — I, 81: Westlich der Elbe: 4. Die Freie und Hansestadt Hamburg. — II, 7ff. ist von einer Dreiteilung der Alpen, V, 6 und V, 38/39 von ihrer Zweiteilung die Rede. — II, 18: Am Südabhange des Erzgebirges: Marienbad. — II, 44: Der Eisenberg bei Gallivora. — II, 78 stimmen die in das Kärtchen eingetragenen Zahlen nicht mit dem auf S. 80 unter 3 gegebenen überein. — III, 74: Schantunghalbinsel mit ihren 25 bis 30 Mill. Einwohnern. — Das Pachtgebiet von Kiautschou umfaßt nach IV, 74 550 qkm mit 120000 Einwohnern, nach VI, 12 500 qkm mit 125000 Einwohnern. — Der Brennerpaß hat nach V, 39 1300 m, nach II, 15 und V, 42 1350 m Höhe. — V, 48: Marienbad hat keine heißen Mineralquellen. — Was soll V, 61 über Frankfurt—Basel—St. Gotthard, bzw. Leipzig—München—Brenner nach Italien, da die erstgenannte Route in den Kartenskizzen V, 57 und V, 60 fehlt und auf der nebenbei genannten lt. V, 61 Anmerkung einer der wichtigsten europäischen Expreßzüge (Nord-Süd-Expreß) verkehrt? — V, 70: Interozeanische Kanäle: Der Kaiser-Wilhelm-Kanal, der Kanal von Korinth. — Vermindert sehen möchten wir die geschichtlichen Notizen.

Doch genug der Bemängelungen; meiner Rezensentenpflicht habe ich mit ihnen genügt und hinzufügen will ich, daß alle diese Ausstellungen die Brauchbarkeit eines Buches nicht herabsetzen, das vor anderen, weit verbreiteten so unbestreitbare Vorzüge hat. Und eins noch. Die Farbentafeln möchten künftighin besser ausgeführt werden. Am wenigsten befriedigt das Bild des Golfes von Neapel.

Möge das Buch seiner Verfasser Hoffnung erfüllen und dazu beitragen, den erdkundlichen Unterricht an unseren Schulen anregend und nutzbringend zu gestalten.

4. **Arthur Ketzer**, Realschuloberlehrer, Schulgeographie für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. 4. durchges. und verb. Aufl. 1. Teil: Für die Klassen VI bis IV. 66 S. mit 7 Figuren im Text. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Kart. 80 Pf.

Diese vierte Auflage unterscheidet sich von den früheren dadurch, daß sie in zwei Teilen ausgegeben wird. Der vorliegende erste Teil ist für die unteren drei Klassen (VI bis IV) bestimmt und bietet — namentlich im Lehrstoffe der fünften Klasse — eine etwas breitere Ausführung einzelner Abschnitte. Wir empfehlen das Werkchen auch in seiner veränderten Form.

5. **P. Müller** und **J. A. Völker**, Geographie. Ein Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 3. verb. Aufl. X und 86 S. mit Kartenskizze der Alpen. Gießen 1906, E. Roth. 40 Pf.

Die Verfasser dieses Wiederholungsbuches für die Hand der Schüler muten Volksschülern weit mehr Zahlen u. dgl. zu, als es Tausende von Lehrern und wir mit ihnen tun würden, und dabei wissen sie selbst nicht einmal, wieviel Einwohner Berlin zählt, daß die preußische Provinz Ostpreußen 3 Regierungsbezirke und das Königreich Sachsen 5 Kreishauptmannschaften hat, daß Schloß Moritzburg nördlich von Dresden und nicht an der Elbe liegt, daß sich das zweite sächsische Steinkohlenlager im Plauenschen Grunde bei Dresden und nicht bei Plauen in der Kreishauptmannschaft Zwickau befindet, daß Glashütte in der Kreishauptmannschaft Dresden und nicht in der Kreishauptmannschaft Zwickau liegt, daß Schweden und Norwegen nicht mehr durch Personalunion verbunden sind usw. Es fehlt überhaupt an einer gründlichen Durchsicht. S. 2 enden die Bayerischen Alpen am Inn, S. 3 werden sie von ihm durchbrochen; S. 7 oben durchbricht die Elbe das Elbsandsteingebirge, S. 7 unten endet am Elbdurchbruch das Erzgebirge, nach S. 19 hat Leipzig 495000 Einwohner, nach S. 26 494000; Hamburg zählt S. 18 743000, S. 26 747000 Einwohner, die Bevölkerung des Großherzogtums Hessen wächst von Seite II bis 24 um reichlich 7% u. a. m. Hoffentlich wird die vierte Auflage wirklich eine „verbesserte".

6. Dr. **Adolf Pahde**, Professor, Erdkunde für höhere Lehranstalten. 3. Teil: Mittelstufe, zweites Stück. 2. durchges. und verb. Aufl. V und 172 S. mit 8 Vollbildern und 6 Abbildungen. Glogau 1906, C. Flemming. Geb. 2,40 M.

Daß in verhältnismäßig so kurzer Zeit eine zweite Auflage der vorliegenden Erdkunde für höhere Lehranstalten nötig wurde, ist ein deutlicher Beweis dafür, daß es mit Beifall aufgenommen worden ist. Und dies bestätigt unser früher abgegebenes Urteil.

7. — — Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten, bearb. von Dr. **Heinrich Lindemann**, Oberlehrer. 1. Heft: Unterstufe. VIII und 69 S. mit 11 Abbildungen. Glogau 1906, C. Flemming. 60 Pf.

Das erste Heft einer vielfach gewünschten abgekürzten Bearbeitung der auch von uns wiederholt empfohlenen Erdkunde für höhere Lehranstalten von Professor Dr. Adolf Pahde. Die Ausstattung des Büchleins ist durch den Namen des Verlages hinreichend gekennzeichnet.

Wie wenig notwendig es ist, Sextanern und Quintanern die Regierungsbezirke der preußischen Provinzen zu bieten, dürfte am besten daraus hervorgehen, daß der Verfasser selbst noch nichts weiß von dem dritten Regierungsbezirke Ostpreußens, von Allenstein. Die Mulde nördlich von Leipzig in die Elbe münden zu lassen, erscheint mir gewagt, so richtig es an sich ist. Das Vogtland hat mit dem „Sächsischen Berglande" nichts zu tun; wir würden es auch nicht neben dem Elstergebirge (Gebirge?!) gesondert auftreten lassen. Doch genug der Bemängelungen; sie sollen dem Verfasser nur als Fingerzeig für die zweite Auflage dienen.

8. Prof. **Wilhelm Pütz**. Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung (Erdkunde). 27. und 28. völlig umgearb. Aufl. Bearb. von Prof. Dr. **Ludwig Neumann**. XII und 260 S. Freiburg 1906, Herdersche Verlagshandl 2 M.

Die vorliegende Doppelauflage darf als eine fast in allen Teilen umgearbeitete bezeichnet werden, und diese Umarbeitung gereicht ihr zum Vorteil. Für die nächste Auflage möchten wir wünschen, daß noch „viele

Dutzende" an Namen aller Art in Wegfall kommen, und daß die noch ziemlich zahlreichen sachlichen Fehler beseitigt werden. S. 7: „Besteht die Mündung aus mehreren Armen, so wird sie von ihrer Gestalt, welche zwischen den äußersten Mündungsarmen ein Dreieck bildet, Delta genannt nach dem griechischen Buchstaben Δ (Delta)." — S. 74: „An die Sudeten schließt sich das metallreiche Erzgebirge an. — S. 77: Müritzsee. — S. 99: „Freiberg liegt inmitten reicher Silberlager." — S. 100: Plauen liegt „in der Runde" von Chemnitz. — Herrnhut ist keines der „stark bevölkerten" Dörfer. — In Annaberg wird kein Bergbau mehr getrieben. — Und warum denn nur Überlingersee, Brienzersee, Thunersee, Neuenburgersee, Murtenersee, Bielersee, Vierwaldstättersee, Zugersee, Zürichersee usw.?

9. **Gustav Rusch**, Professor, Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen. 4. Teil. Für die sechste Klasse. II und 148 S. mit 17 Abbildungen. Wien 1907, A. Pichlers Ww. & Sohn. 2 M.

Dieser vierte Teil des Lehrbuches der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen gibt zunächst eine 58 Seiten umfassende übersichtliche Wiederholung des Lehrstoffes der österreichisch-ungarischen Monarchie und des Vergleichs mit anderen Ländern, darnach Wissenswertes aus der allgemeinen Erdkunde. Das Büchlein ist wohl geeignet, Belehrung und Anregung zu spenden; es bedarf aber, wir müssen es auch diesmal sagen, genauerer Durchsicht; trägt doch selbst die Abbildung von Bregenz (S. 130) die Unterschrift: Lindau am Bodensee.

10. Prof. Dr. **Karl Schlemmer**, Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh.
   1. Teil: Lehrstoff für Sexta und Quinta. IV und 63 S. mit 3 Abbildungen. Geb. 80 Pf.
   2. Teil: Lehrstoff für die mittleren Klassen. VIII und 296 S. mit 84 Abbild. Geb. 2,80 M.

Auch die vorliegende dritte Auflage bedarf noch genauer Durchsicht. I, 6 werden die von Pol zu Pol ziehenden Halbkreise immer wieder auch Längenkreise genannt. — Mit Eis (Gletschern) sind nicht nur Spalten und Senkungen angefüllt (I, 10). — Das Um- und Durchfließen der Schlammablagerungen in mehreren Armen gehört nicht notwendigerweise zum Delta (I, 12). — Das Königreich Sachsen ist nicht in vier (I, 55, II, 150 und II, 154), sondern in fünf Kreishauptmannschaften eingeteilt. — Bei Innsbruck verläßt nicht die (I, 61), sondern eine Eisenbahn das Inntal. — II, 69: Nach Bau und Alter zerfallen die Alpen in Westalpen und Ostalpen?! — Karlsbad liegt nicht an der Eger (II, 88). — II, 98 fälschlich Parthenkirchen, II, 121 und 122 Zschoppau. —

Und noch eins! Der ganze Inhalt möchte in immer steigendem Maße den Anforderungen entsprechen, die gegenwärtig an den geographischen Unterricht gestellt werden.

11. **Alois Swetina**, Oberlehrer, und **Gottfried Schreier**, Direktor, Lernbüchlein der Geographie für die Hand der Schüler der Volks- und Bürgerschulen in Steiermark zur häuslichen Wiederholung und Einübung des geographischen Lehrstoffes mit einem Anhange der Verfassungslehre und der mathematischen Geographie. 15. verm. und verb. Aufl. 67 S. Sternberg 1906, A. R. Hitschfeld. 25 Pf.

Wir bedauern die Kinder, denen solch ein Lernbüchlein zur häuslichen Wiederholung und Einübung des geographischen Lehrstoffes in die Hand gegeben wird.

12. **Julius Tischendorf**, Schuldirektor, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. Ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht. Leipzig, E. Wunderlich.
    1. Teil: Das Königreich Sachsen. (Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Vaterlandskunde.) 6. verm. Aufl. VIII und 194 S. 1,60 M.
    2. Teil: Das deutsche Vaterland. (Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geographie von Deutschland.) 18. verm. Aufl. XII und 259 S. 2 M.
    4. Teil: Europa. 18. verb. Aufl. VIII und 297 S. 2,40 M.
    5. Teil: Außereuropäische Erdteile. 15. verb. Aufl. VIII und 306 S. 2,80 M.

Was wir in unserer letzten Besprechung der vorliegenden Präparationen schrieben (Pädag. Jahresbericht 57. Jahrg., 1904, S. 486), daß die außergewöhnliche Verbreitung des Werkes den Verfasser desselben mehr zur Durcharbeitung und Verbesserung desselben anspornen müßte, als es der Text der vorliegenden Auflage erkennen lasse, müssen wir allen Ernstes wiederholen.

13. **Hermann Wilk**, Geographische Unterrichtsbriefe. Straßburg i. E., Wolstein & Teilhaber.

Diese geographischen Unterrichtsbriefe enthalten den Lehrstoff, dessen Kenntnis bei den Prüfungen zur mittleren Laufbahn der Reichs-Post- und Telegraphenverwaltung der Verfasser für gut hält. Uns gefallen sie nicht, und im stillen beklagen wir jeden, der sie wirklich durcharbeitet. Die Briefe enthalten Namen, nichts als Namen.

14. **Rob. Schönbauer** und **Joh. Georg Rothang**, Leidfaden der Handelsgeographie für kaufmännische Fortbildungsschulen. 2. verb. Aufl. IV und 121 S. Wien 1906, F. Deuticke. 1 M.

Die sachlichen Fehler, die wir in unserer Besprechung der ersten Auflage des vorliegenden Buches aufzählten — damals bezeichneten wir sie als Ungenauigkeiten —, finden sich leider auch in der zweiten, verbesserten Auflage. Glauben die Verfasser vielleicht nicht, daß es grundfalsch ist, wenn sie S. 42 schreiben, daß in Sachsen die Fruchtbarkeit des Bodens wegen des rauhen Klimas gering sei und daß Lindau am Bodensee liege?! Das sonst nette Büchlein verträgt tatsächlich eine genaue Durchsicht.

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. Dr. **J. Capesius**, Seminardir., Abriß der astronomischen Erdkunde. In geschichtlichem Aufbau für den Schulunterricht bearbeitet. VIII und 43 S. mit 24 Abbildungen. Hermannstadt 1904, W. Krafft. 60 Pf.

Gereift in der Praxis des Seminarunterrichts, gibt der vorliegende Abriß dem Seminaristen das für sein eigenes Wissen Wichtigste in methodischem Aufbau und in Beschränkung auf das Notwendige und Wesentliche und will zugleich wegweisend sein für den Zuschnitt und das Ausmaß der Behandlung in der Volksschule. Da wir mit dem Verfasser der Ansicht sind, daß — wie Siegmund Günther sich ausdrückt — der geschichtliche Werdegang sich widerspiegeln soll in der Art und Weise, wie der Unterricht fortschreitet, stimmen wir seinen Ausführungen zu und empfehlen das Büchlein sehr gern.

2. O. **Hermes** und P. **Spies**, Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 5. verb. Aufl. 73 S. mit 48 Holzschnitten und 2 Sternkarten. Berlin 1906, Winckelmann & Söhne. 1,20 M.

Die vorliegenden Elemente, als Leitfaden beim Unterricht bestimmt, enthalten alles das aus der Astronomie und mathematischen Geographie, dessen Kenntnis für die Schüler in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten die Verfasser als unentbehrlich erachten. Wir halten die getroffene Auswahl für ziemlich reichlich, möchten sogar bezweifeln, daß es höhere Lehranstalten gibt, in denen der hier gebotene Stoff wirklich mit den Schülern durchgearbeitet wird. Trotz alledem empfehlen wir das Büchlein, es wird manchem ein trefflicher Gefährte sein.

3. **Karl Hüttl**, Die astronomische Geographie in der Volksschule. Methodische Behandlung. 36 S. mit 13 Fig. Brünn 1905, K. Winiker. 60 Pf.

Der Verfasser verteilt den in der Volksschule zu behandelnden Stoff auf drei Stufen: 1. und 2., 3. bis 5. und 6. bis 8. Schuljahr. Schon daraus geht hervor, daß er den Schüler auch nicht von vornherein auf den Standpunkt stellt, den die Wissenschaft einnimmt.

Das Büchlein kann Anfängern im Lehramte gute Dienste leisten.

4. **Egon Lützeler**, Der Mond als Gestirn und Welt und sein Einfluß auf unsere Erde. XVI und 299 S. mit 80 Abbildungen und 17 Kunstdruck-Tafeln. Köln 1906, J. P. Bachem. 4,50 M.

In leicht verständlicher Weise und ohne Aufwand an mathematischen Formeln und wissenschaftlichen Fremdwörtern bietet der Verfasser, was uns über den Mond bekannt ist. Wir empfehlen das Buch, das mit einer größeren Zahl guter Abbildungen und vorzüglicher Kunstdruck-Tafeln geschmückt ist, wärmstens und wünschen ihm eine große Verbreitung.

5. **Oberfelds** Grundzüge der mathematischen Geographie und der Astronomie für mittlere und höhere Schulen, insonderheit für Lehrerbildungsanstalten und Lehrer. 5. Aufl. neu bearbeitet von H. **Brammer**, Seminarlehrer. Großenhain 1904, Baumert & Ronge. VIII und 142 S. mit 1 Sternkarte. 1,50 M.

Das Büchlein hat in der vorliegenden neuen Ausgabe zweifellos gewonnen.

6. A. **Geikie**, Professor, Physikalische Geographie. Deutsch von Professor Oskar Schmidt. Nach der neuesten englischen Ausgabe bearb. von Georg Gerland, Prof. 6. verb. und verm. Aufl. 147 S. mit 21 Abbildungen. (Naturwissenschaftliche Elementarbücher 4.) Straßburg 1907, K. J. Trübner. Geb. 80 Pf.

Das ebenso bekannte wie vorzügliche Büchlein kann nur von neuem aufs wärmste empfohlen werden.

7. H. **Heinze**, Seminarlehrer, Physische Geographie nebst einem Anhange über Kartographie für Lehrerbildungsanstalten und andere höhere Schulen. Im Anschlusse an die „Mathematische Geographie" von Eggert herausg. 3. Aufl. 139 S. mit 58 Skizzen und Abbildungen. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Wir empfehlen das Büchlein aufs neue.

Einige der von uns gemachten Ausstellungen harren noch der Berichtigung. Wenn es dem Verfasser nicht beliebt, Ules Grundriß der allgemeinen Erdkunde u. a. in die Übersicht der wichtigsten Literatur aufzunehmen, dann könnte er wenigstens Brückners Feste Erdrinde und ihre Formen — das Werk ist der 2. Band der schon unter 1 aufgeführten

Allgemeinen Erdkunde von Hann, Brückner und Kirchhoff — streichen und die Gletscher von Heß aus der Lufthülle in die Wasserhülle versetzen.

8. Dr. **Ferdinand Löwl**, Professor, Geologie. (Die Erdkunde. Eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichtes. Herausgeg. von Maximilian Klar, Professor. XI. Teil.) VIII und 332 S. mit 266 Figuren. Leipzig 1906, F. Deuticke. 11,60 M.

Das vorliegende Werk ist bestimmt, Lehrer und Studierende der Geographie in die Geologie einzuführen. Deshalb folgt der Verfasser in seinen Darlegungen nicht dem Lehrgange der geologischen Handbücher. Er beginnt mit der Gesteinskunde oder Petrographie. Darnach behandelt er die historische Geologie oder Stratigraphie, der er einen kurzen Abschnitt über stratigraphische Grundbegriffe und eine Charakteristik der wichtigsten Kreise der fossilen Wirbellosen vorausschickt. Die nächsten beiden Kapitel sind der dynamischen Geologie gewidmet und behandeln erst die endogenen Vorgänge (Hebungen und Senkungen, Gebirgsbildung durch Faltung, vulkanische Erdbeben, Erdbeben), die als Störungen der Erdrinde wirkten und wirken, dann die exogenen (Windwirkungen, Verwitterung, Quellen, Verkarstung, Arbeit des ablaufenden Wassers, Störungen und paradoxe Formen der Talerosion, Gletscherschurf, Strandarbeit des Meeres, Sedimente des fließenden und stehenden Wassers), von denen die Skulptur der Erdoberfläche herrührt. Manche Abweichung von dem Schema der Lehrbücher ergab sich auch daraus, daß im Hinblicke auf andere Teile des Sammelwerkes die üblichen geophysikalischen und geographischen Einschübe, z. B. die Gewässerkunde im weitesten Sinne, als bekannt vorausgesetzt und nur zur Wahrung des Zusammenhanges kurz berührt wurden.

Die ganze Art der Darbietung ist ungemein anziehend, und sie muß es sein, denn der Verfasser hat sein Werk aus der Überzeugung heraus geschrieben, daß sich ein Lehrbuch um so besser bewähren wird, je mehr es zum Beobachten drängt, je sorgsamer es gerade die Gegenstände, Beziehungen und Vorgänge behandelt, die der Anfänger wirklich beobachten kann, und je schärfer es jene Tatsachen und Umstände beleuchtet, auf die es bei der Prüfung der wichtigeren Hypothesen ankommt.

Druck und Ausstattung verdienen alle Anerkennung.

Mögen recht viele Lehranstalten, Volks- und höhere Schulen, das Werk für ihre Lehrerbibliothek anschaffen!

9. **R. Börnstein**, Leitfaden der Wetterkunde. Gemeinverständlich bearb. 2. umgearb. und verm. Aufl. XI und 231 S. mit 61 in den Text gedr. Abbildungen u. 22 Tafeln. Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 6,80 M.

Die vorliegende Auflage des Börnsteinschen Leitfadens der Wetterkunde verdient das dem trefflichen Buche bei seinem ersten Erscheinen gespendete Lob (vgl. Pädag. Jahresbericht 54. Bd., 1901, S. 441) in erhöhtem Maße. Einer weiteren Empfehlung bedarf es jedenfalls nicht. Nur auf die ebenso vorzügliche wie reiche illustrative Ausstattung, die wir allerdings bei der Verlagshandlung Fr. Vieweg & Sohn in Braunschweig nunmehr gewöhnt sind, sei nochmals hingewiesen.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. **Christian Beck**, Reise um die Welt. Fahrten und Abenteuer zu Land und zur See. 11. verb. Aufl. 310 S. mit 2 Illustrationen. Dresden 1907, W. Reuter. 3,50 M.

Das Buch erzählt die Erlebnisse und Fahrten eines jungen, thüringischen Handwerkers, der, beseelt von unbesiegbarer Wander- und

Abenteuerlust, ins gelobte Land Amerika zog, nachdem er schon im Vaterlande wacker die Landstraßen als ehrsamer Handwerksbursche beschritten hatte, und nach achtjährigem Wandern, das ihm reichen Wechsel und Freud und Leid in großer Menge brachte, überzeugt wurde, daß er nur in seiner Heimat das finden konnte, was sein ehrliches Streben nach Vorwärtskommen und Erfolgen suchte. Die nunmehr vorliegende elfte Auflage ist wohl der beste Beweis für die Vortrefflichkeit des Werkes. Möge es zu seinen zahlreichen alten Freunden abermals eine Menge neuer gewinnen!

2. Dr. **Wolfgang Dröber**, Die Polargebiete und deren Erforschung. IV und 228 S. mit 2 Kärtchen. Stuttgart 1906, F. Lehmann. Geb. 1 M.

Ein beachtenswerter Versuch, in engen Grenzen ein übersichtliches Bild von den beiden Polargebieten und ihrer Erforschung zu bieten. In einer Schlußbetrachtung verbreitet sich der Verfasser über Zweck und Wert der Polarforschungen. S. 8, 10 und 12 heißt es leider jedesmal Färöer-Inseln, und keine der beigegebenen Karten trägt einen Maßstab.

3. **J. Oskar Gyst**, Mit offenen Augen über Länder und Meere. Aus dem Leben und den Erfahrungen eines Vielgereisten. II und 196 S. Aarau 1906, H. R. Sauerländer & Co. 2,40 M.

Das Büchlein enthält eine größere Anzahl gut unterhaltender Erzählungen aus dem Leben und den Erfahrungen eines Vielgereisten.

4. Dr. **Franz Heiderich**, Professor, Länderkunde der außereuropäischen Erdteile. 2. verb. Aufl. 171 S. mit 10 Textkärtchen und Profilen. (Sammlung Göschen. Nr. 63.) Leipzig 1907, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Verdient abermals warme Empfehlung.

5. Dr. **M. Wilh. Meyer**, Die Rätsel der Erdpole. 8. Aufl. 90 S. mit zahlreichen Abbildungen. Stuttgart, Kosmos: Gesellschaft der Naturfreunde. 1 M.

Möge das Büchlein die wohlverdiente Beachtung finden!

6. **Pauline Gräfin Montgelas**, Ostasiatische Skizzen. IV und 103 S. mit einer Ansicht des Himmelstempels zu Peking. München 1905, Th. Ackermann. 2 M.

7. — — Bilder aus Südasien. IV und 146 S. mit 6 Abbild. und einer Kartenskizze. Ebendas. 1906. 2,50 M.

Reiseschilderungen, die sich weit über den Durchschnitt der ziemlich zahlreichen einschlägigen Literatur erheben und sicher von jedem mit Vergnügen und Nutzen gelesen werden.

8. Dr. **Hermann Paasche**, Geh. Regierungsrat u. Prof., Deutsch-Ostafrika. Wirtschaftliche Studien. IV und 430 S. mit 18 Vollbildern. Berlin 1906, C. A. Schwetschke & Sohn. 8 M.

Der Verfasser schildert in diesem gut ausgestatteten und mit vorzüglichen Abbildungen geschmückten Buche in frischer, packender Darstellung seine wenig mehr als drei Monate umfassende Studienfahrt nach Deutsch-Ostafrika. Wir wünschen dem recht hübsch geschriebenen Buche, das vor allem über die wirtschaftlichen Verhältnisse unserer ostafrikanischen Kolonie unterrichtet, zahlreiche Leser, in der bestimmten Hoffnung, daß die vom Verfasser gesammelten Erfahrungen und Anschauungen beitragen werden, „manchen unberechtigten Zweifel bei unseren Kolonialfreunden zu beheben und manches absprechende Urteil bei den Gegnern unserer Kolonialpolitik zum Schweigen zu bringen".

9. **Willy Peterſon-Kinberg**, Wie entſtanden Weltall und Menſchheit? Hat Gott die Welt aus dem Nichts geſchaffen? Hatten die erſten Menſchen, Adam und Eva, keine Vorfahren? 21. bis 25. Tauſend. VIII und 300 S. mit zahlreichen farb. u. ſchwarzen Tafeln, Karten, Beilagen und Textabbild. Stuttgart 1906, Strecker & Schröder. 2 M.

In gut lesbarer und leicht verſtändlicher Form führt uns der Verfaſſer den Werdegang der Welt vor Augen. Wir erfahren, wie aus der Urmaterie die Weltkörper ſich geformt haben, und lernen die Entwicklung bis auf den heutigen Tag kennen.

10. **W. Sieroszewski**, Korea. Land und Volk nach eigener Anſchauung geſchildert. Einzig autoriſierte Überſetzung von Stefania Goldenring. VIII und 302 S. mit 27 Abbildungen und einer Landkarte. Berlin, Verlag Continent. 5 M.

Ein friſch geſchriebenes Buch, deſſen Lektüre auch allen Geographen auf das wärmſte zu empfehlen iſt. Die vortrefflichen Abbildungen werden das ihre zur Belehrung beitragen.

11. Dr. **K. Schlemmer**, Profeſſor, Geographiſche Namen. Erklärung der wichtigſten im Schulgebrauche vorkommenden geographiſchen Namen. 99 S. Leipzig 1906, Rengerſche Buchh. 1,60 M.

Da das vorliegende Werkchen „dem Lehrer wie dem Schüler zu Hilfe kommen", alſo Schulzwecken dienen will, können wir es nicht billigen, daß Namen aufgenommen worden ſind, deren Deutung nicht ſicher iſt. Selbſt von dem „Geſicherten" iſt manches noch zu prüfen und — zu entfernen. So iſt beiſpielsweiſe S. 1 Adelsberg nicht von Adlersberg herzuleiten. Umgekehrt wieder dürfte es nicht genügen, wenn wir angegeben finden, daß das Adriatiſche Meer nach der alten urſprünglich etruskiſchen Hafenſtadt des Podeltas erhalten hat. Wie iſt denn nun Adria zu erklären? Auch falſche Schreibweiſen treten auf, z. B. Zſchoppau, Singapur, Kyffhäuſer und Yelloſtone River. Warum Koblenz, Kartagena uſw., da Cöln a. Rh., Caſtilien u. a.

12. **Theodor Fontanes**, Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Auswahl herausg. von Hermann Berdrow, Mitglied der Freien Lehrervereinigung für Kunſtpflege. 228 S. Stuttgart, J. G. Cottaſche Buchh. Nachf. 1 M.

Der Zweck der vorliegenden Auswahl iſt, Theodor Fontanes „Wanderungen durch die Mark Brandenburg" eine noch weitere Verbreitung zu geben und ihnen vor allem das Herz der wanderfrohen Jugend zu erſchließen. Ob es nicht zu viel iſt, die Jugend der Heimatſcholle Schönheit und die Eigenart ihrer Kinder mit den Augen des Dichters ſchauen zu laſſen!

13. **A. W. Grube**, Geographiſche Charakterbilder. Eine Sammlung geographiſcher Schilderungen für die obere Stufe des geographiſchen Unterrichts, ſowie zu einer bildenden Lektüre für Freunde der Erdkunde überhaupt bearb. und herausg. von Dr. Hans Stübler. I. Teil: Arktis-Europa-Afrika. 20. Aufl. XII und 744 S. mit Bunt- und Schwarzbildern. Leipzig 1907, Friedrich Brandſtetter. 6,50 M., geb. 7,50 M.

Da Grubes Geographiſchen Charakterbildern ſehr die Auffaſſung der Geographie als Erdbeſchreibung anhaftete und dem Geographen heutzutage nicht mehr mit Bildern, „abgerundeten Gemälden, in deren Vordergrund der Menſch ſteht und den Hintergrund erklärt, während er zugleich von demſelben die Beleuchtung und das Relief empfängt", gedient iſt, ſondern nur mit Schilderungen, „die in den Land-

schaften der Erde, in der Formenwelt des Erdbodens wie in der Welt des Wassers und der Luft, die auch in der Lebewelt ein Gewordenes und ein Werdendes sehen", hat der Herausgeber dieser neuen Auflage versucht, Grubes Charakterbilder zu einer Sammlung guter erdkundlicher Schilderungen aus allen Teilen der Erde zu machen. Der Form nach sind es Reiseschilderungen, die, den Werken unserer besten Forscher entnommen, die frische Stimmung des Erlebten in sich tragen, die Mühsale und die Erfolge der Entschleierung des Erdantlitzes zeigen und durch das persönliche Moment packen, Landschaftsschilderungen, die nach der wissenschaftlichen Erarbeitung der erdgeschichtlichen und klimatischen Grundlagen eines Erdstriches seine Erscheinungen danach gruppierten und zusammenfassend in knapper Darstellung wieder aufbauten, und Stimmungsschilderungen, die den rein menschlichen Eindruck einer fremdartigen Natur festzuhalten suchten, die also mehr künstlerischen als geographisch-wissenschaftlichen Charakter tragen. Beigegeben worden sind eine Anzahl malerischer und photographischer Charakterbilder; sie „sollen der lebendigen Anschauung dort weiterhelfen, wo das schildernde Wort nicht ausreicht mit seiner Kraft, aus allen Winkeln der Vorstellungswelt die schaffenden Geister heranzurufen, mit Lust ein Innenbild zu schaffen, dem gleich das der Schilderer mit leiblichem Auge draußen sah in all seinem Leben und Weben".

Auch die äußere Einteilung des Werkes ist eine andere geworden. Als Schüler Ratzels hat der Herausgeber natürlich die räumliche Gliederung seines Meisters „nach 6 Erdteilen — je 3 Nord- und 3 Süderdteilen — vorgezogen". Auffällig ist, daß er im Plane des Ganzen Nord- und Süderdteile durcheinanderwürfelt: Europa, Afrika, Nordamerika, Südamerika, Asien, Australien (Ozeanien). Der vorliegende erste Band enthält Schilderungen aus der Arktis, aus Europa und Afrika. Innerhalb dieser Ordnung sind die Bilder — lediglich zur besseren Übersicht — wiederum räumlich zu Gruppen zusammengefaßt. Daß dem Herausgeber „die Abgrenzung und Bezeichnung manchmal schwierig war", lehrt schon ein Blick in das Inhaltsverzeichnis. Kopenhagen zu Skandinavien, Nach Finnland zu Europa (ebenfalls zu Skandinavien), Frankreich zu Mitteleuropa, die Rheindeltaländer aber zu Westeuropa, das Kaiserreich Äthiopien zu dem ostafrikanischen Seenhochlande zu rechnen, erscheint uns mindestens gewagt.

Was die Auswahl der Werke anbelangt, aus denen der Herausgeber Anleihen machen mußte, so wird wohl mindestens jeder Rezensent besonderer Meinung sein, und wir wollen darüber mit dem Herausgeber nicht richten. Unverständlich ist uns aber, daß beispielsweise unberücksichtigt geblieben sind die Werke von Hettner bei Rußland, von Tyndall und berühmten Bergsteigern bei den Alpenländern, von Theobald und J. P. Fischer und von Philippson bei den Mittelmeerländern, von Passarge bei dem südafrikanischen Tafellande.

Möchte das Werk auch fernerhin zu den alten Freunden sich immer neue erwerben!

14. **Friedrich Ratzel**, Über Naturschilderung. 2. unveränderte Aufl. VIII und 394 S. mit 7 Bildern in Photogravüre. München, R. Oldenbourg. Geb. 7,50 M.

Ratzels letzte Gabe liegt nunmehr bereits in zweiter Auflage vor. Des freuen wir uns, dürfen wir doch von dem neuen Erscheinen auf einen

größeren Leserkreis schließen. Und wenn auch, wie wir annehmen, nicht jeder Leser das Werk mit voller Befriedigung aus der Hand legen wird, ein Quell reicher Anregung wird es ihm werden. Damit erfüllt es aber die ihm gestellte Aufgabe. „Es kann nur anregen, nur führen; aber Führer zu dem Schatze von belebenden und beglückenden Eindrücken sein zu dürfen, die in der künstlerischen Seite der Geographie liegen, ist schon viel." Und regt das Werk seine Leser nachhaltig genug an, dann wird der geographische Unterricht dazu beitragen, daß — wie der Verfasser hofft — „den Winter der rein verstandesmäßigen naturwissenschaftlichen Aufklärung ein sonniger Frühling der Naturfreude und Naturbefreundung vertreibt".

15. **Otto Schlüter**, Die Ziele der Geographie des Menschen. 68 S. München 1906, R. Oldenbourg. 1,20 M.

Die vorliegende Abhandlung ist die erweiterte Umarbeitung der vom Verfasser bei seiner Habitilation an der Universität Berlin gehaltenen Antrittsvorlesung und verdient aufmerksame Beachtung.

Da sich Schlüters Ideen auf hier zur Verfügung stehendem Raume nicht klarlegen lassen, möge ein von ihm selbst gegebenes Schema (S. 61) die Gliederung der Lehre von den anthropogeographischen Tatsachen veranschaulichen.

Bevölkerungsgeographie.	**Kulturgeographie.**
I. Einleitender Teil (Name?).	
Volksdichte.	Kulturhöhe.
II. Wirtschaftsgeographie.	
Das wirtschaftliche Verhältnis der Bevölkerung zum Boden.	Die wirtschaftlich benutzten und umgestalteten Teile der Erdoberfläche.
III. Siedelungsgeographie.	
Die Menschenanhäufungen in Wohnplätzen.	Die Siedelungen.
IV. Verkehrsgeographie.	
Der Verkehr.	Die Wege.

16. Ritters Geographisch-statistisches Lexikon über die Erdteile, Länder, Häfen, Meere, Seen, Flüsse, Inseln, Gebirge, Staaten, Städte, Flecken, Dörfer, Bäder, Kanäle, Eisenbahnen, Post- und Telegraphenämter usw. Ein Nachschlagewerk über jeden geographischen Namen der Erde von irgend welcher Bedeutung für den Weltverkehr. 9., vollständig umgearb., sehr stark verm. und verb. Aufl. Unter Redaktion von Johannes Penzler. Leipzig 1905 u. 1906, O. Wigand. Erscheint in 46 Lieferungen à 1 M.

Ritters Geographisch-statistisches Lexikon ist immer noch das ausführlichste und zuverlässigste unter seinesgleichen. Freudig begrüßen wir darum die Vollendung der vollständig umgearbeiteten und sehr stark vermehrten neunten Auflage.

17. **Edmund Oppermann**, Einführung in die Kartenwerke der Königlich Preußischen Landesaufnahme nebst Winken für ihre Benutzung bei Wanderungen und ihre Verwertung im Unterricht. VII und 86 S. mit 5 Kartenbeilagen. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 1 M.

Das Büchlein will „eine kurze Einführung in die Landesaufnahme und in das Verständnis ihrer Karten — nicht für Fachleute, sondern für Zwecke der Schule und für breitere Kreise des Volkes" bieten, bringt aber vielerlei, was recht wenig, teilweise auch

gar nichts damit zu tun hat. Wozu, um nur ein Beispiel herauszugreifen, die Worterklärung der technischen Ausdrücke? Was nützt es der Schule (dem Lehrer), was breiteren Kreisen des Volkes, wenn da steht: „Theodolit, engl. the, arab. alidada. Der Gradzeiger"? Und ist in der Erklärung „Plateau, franz., Hochebene, Hochfläche, Tafelland" nicht gerade die am wenigsten gültige Bedeutung an erste Stelle gesetzt? — Die Kartenbeilagen enthalten die Signaturen des Meßtischblattes, die Signaturen der Karte des Deutschen Reiches, Ausschnitte aus dem Meßtischblatte „Königslutter" und aus der Karte des Deutschen Reiches „Goslar" und eine Übersicht der Karte des Deutschen Reiches.

Für die praktische Verwertung der Generalstabskarten im Unterrichte bietet das Büchlein zu wenig.

VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. Dr. **A. Geistbeck** u. **Fr. Engleder**, Geographische Typenbilder in reichem Farbendruck. Größe 84 × 110 cm. Jedes Bild mit Text. Dresden 1906, A. Müller-Fröbelhaus. Je 5 M., zum Aufhängen 5,20 M., auf Leinwand mit Stäben 8,20 M., Text je 25 Pf.
   - Tafel 1: Das Wettersteingebirge, eine Hochgebirgskette. Typus der nördlichen Kalkalpen.
   - Tafel 3: Aus dem Berninamassiv. Typus der Zentralalpen.
   - Tafel 6: Das Ermstal bei Urach. Typus der schwäbischen Juralandschaft.

Wir empfehlen diese neuen Blätter der rühmlich bekannten Geistbeck-Engleder'schen Sammlung wärmstens zur Anschaffung, insbesondere den Schulen, die bei der Ausgestaltung ihres Lehrmittelapparates über größere Summen verfügen können.

2. **Hölzels** Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Blatt XI: Die Kaiserstadt Wien, gezeichnet von Friedrich Beck. Breite 142 cm, Höhe 92 cm. Wien 1906, Ed. Hölzel.

Es ist ein schönes Bild, das sich unserem Auge darbietet. Das ungeheure Häusermeer, überragt von zahlreichen Türmen und Kuppeln, das doppelte Silberband des Stromes, das das Weichbild der Kaiserstadt zweimal durchschneidet, die mit lachendem Grün geschmückten Berge, an deren Fuß sich Wien schmiegt, dahinter die im Duft verschwimmende Ebene vereinen sich zu prächtiger Wirkung. — Weniger findet der sog. Situationsplan unsern Beifall; auf ihm ist wirklich schwer und nur mit Überanstrengung der Augen zurechtfinden.

3. **Adolf Lehmann**, Schuldirektor, Geographische Charakterbilder. Größe 66 × 88 cm. Leipzig 1906, Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth. Je Bild 1,40 M., zum Aufhängen mit Leinwandrand und Ösen 1,60 M.
   - Nr. 56: Japanische Landschaft.
   - Nr. 57: Der Niagarafall.

Zwei Bilder, die bei aller Feinheit der Ausführung doch von guter Fernwirkung sind. Wir empfehlen sie aufs wärmste, und das um so mehr, als an gut brauchbaren geographischen Wandbildern zur Charakterisierung außereuropäischer Erdräume sich eher Mangel als Überfluß zeigt.

Auf dem erstgenannten Bilde sehen wir im Vordergrunde unter dem Schutze eines mächtigen Kamelienbaumes leichtgebaute Hütten, deren Bewohner gesammelte Riedgräser in kunstvoll geflochtenen Tragkörben heimbringen. Rechts davon steht ein Teehaus, leicht kenntlich an lang herab-

wallendem Fahnenschilde. Jenseits des Flusses liegt auf einer kleinen Anhöhe ein malerischer, mit reichem Schnitzwerk versehener Tempel, beschattet von den schirmartigen Baumkronen japanischer Kiefern, und weit hinter ihm erhebt sich der prächtig geformte, auf den landschaftlichen Darstellungen der Japaner unablässig wiederkehrende Schneegipfel des Fuschijama. — Das Bild der Niagarafälle zeigt deutlich, daß die Wassermasse des Niagara in zwei Arme zerteilt wird, die, fast in rechtem Winkel zusammenstehend, nebeneinander in die Tiefe fallen. Brandend kommen die breiten Wassermassen dahergeschossen, schaumlos biegen sie in glatter Linie über die Kante des Abgrundes, zerstäuben während des Sturzes und erzeugen in der Tiefe gewaltige Schaummassen, aus denen beständig Wolken von Wasserstaub aufsteigen. Trefflich hat der Maler diese unaufhörliche und unermüdliche Bewegung dargestellt.

4. Text- und Bilderanhang zu Lange-Dierckes Volksschul-Atlas. 2. verm. Aufl. 48 S. Braunschweig, G. Westermann. 40 Pf.

Dieser Text- und Bilderanhang enthält auf den ersten 8 Seiten geographische Zahlennachweise und graphische Darstellungen zur mathematischen Erdkunde, zur Allgemeinen physischen Erdkunde, zur Staatenkunde und zur Handels- und Verkehrskunde, auf den übrigen 40 Seiten 123 geographische Charakterbilder, 19 Bilder zur Völkerkunde und 21 Bilder zur Wirtschaftskunde, und auf den beiden inneren Umschlagseiten Zahlennachweise und graphische Darstellungen zur Wehrkraft einzelner Staaten zu Lande und zu Wasser und über die wichtigsten Handelshäfen und Handelsflotten der Welt. Wir können dem Werke im Interesse der geographischen Bildung unserer Jugend nur eine ausgedehnte Verbreitung wünschen.

Der Felsen von Gibraltar auf S. 27 ist nach unserem Dafürhalten von Nordwesten gesehen. S. 8 hat sich in der ersten Zahlenreihe in Tabelle 1 ein Druckfehler eingeschlichen.

5. **Diercke**, Atlas für Berliner Schulen. Herausg. vom Berliner Lehrer-Verein unter Mitwirkung von H. Albrecht, W. Hustedt, H. Wacke. 54 Haupt- und 80 Nebenkarten auf 54 Kartenseiten. Braunschweig, G. Westermann. Kart. 1 M.

6. — — Atlas für Altonaer Schulen. Bearb. und herausg. unter Mitwirkung der Altonaer Lehrerschaft. 50 Haupt- und 66 Nebenkarten auf 54 Kartenseiten, nebst Textanhang von 12 S. Ebendas. Geb. 1,40 M.

7. — — Atlas für Hamburger Schulen. Bearb. und herausg. unter Mitwirkung der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. 50 Haupt- und 70 Nebenkarten auf 54 Kartenseiten, nebst Textanhang von 12 Seiten. Ebendas. Geb. 1 M.

8. — — Atlas für Lübecker Schulen. Bearb. und herausg. unter Mitwirkung des Vereins zur Herstellung von Schulbüchern in Lübeck. 50 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten, nebst Textanhang auf 12 S. Ebendas. Geb. 1,40 M.

9. Dr. **H. Lange**, Volks-Atlas. Neu bearb. und herausg. von E. Diercke. 42 Karten auf 45 Kartenseiten. Ebendas.
Ausg. für Halle a. S. und Umgegend. Kart. 1,15 M.
Ausg. für Stadt- und Regierungsbezirk Magdeburg. Kart. 1,10 M.
Ausg. für Stettin und Provinz Pommern. Kart. 1,10 M.

Was diesen Atlanten besonderen Wert verleiht, das sind die der Heimat- und Vaterlandskunde gewidmeten Kartenseiten. Der Atlas für Lübecker Schulen enthält beispielsweise einen Plan der Freien und Hanse-Stadt Lübeck im Maßstab 1:15000, einen Plan von Lübeck und Um-

gegend im Maßstabe 1:30000, eine Karte vom Gebiete der unteren Trave im Maßstabe 1:100000, eine Karte vom Staatsgebiete der Freien und Hanse-Stadt Lübeck im Maßstabe 1:200000, eine Karte vom Flußgebiete der Trave im Maßstabe 1:500000 und einen Plan von Lübeck im Jahre 1787 im Maßstabe 1:15000. — Dem Altonaer, Hamburger und Lübecker Atlas sind außerdem 12 Seiten Text beigegeben. In diesen haben die Herausgeber (Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg) des Guten viel zuviel aufgenommen. So figuriert beispielsweise das hamburgische Staatsgebiet mit **110** Einwohnerzahlen seiner Staatsgebiete, Stadtteile, Gemeinden, Nachbarorte und Nachbargemeinden, das Deutsche Reich mit **140** Einwohnerzahlen seiner wichtigsten Städte, Europa mit **155** und die außereuropäischen Erdteile mit **162** Einwohnerzahlen.

Alles in allem genommen aber verdienen diese Sonderatlanten warme Empfehlung. Mit ihrer Herausgabe haben sich sowohl der rührige Verlag, der keine Kosten gescheut hat, als auch die Bearbeiter wohl verdient gemacht.

10. Volksschulatlas. Bearb. und herausg. von **Rudolf Schmidt**, Direktor der 3. höh. Bürgerschule in Leipzig. 88. verm. und verb. Aufl. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing.

    Ausgabe A: Roh 60 Pf., kart. 80 Pf.

    Ausgabe B mit Bilderanhang: Roh 80 Pf., kart. 1 M.

Schmidts Volksschulatlas, über den wir uns in diesem Pädagogischen Jahresbericht bereits wiederholt höchst anerkennend aussprechen konnten, ist in unserem Berichtsjahre abermals in mehreren Auflagen zur Ausgabe gelangt, und jede von ihnen legt beredtes Zeugnis ab von der staunenswerten Sorgfalt und dem feinen schulmännischen Verständnis, mit dem der Verfasser unermüdlich an seinem Werke arbeitet.

11. **E. Debes'** Schulatlas für Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. In Verbindung mit Dr. **A. Kirchhoff**, weil. Prof. der Erdkunde zu Halle, und Prof. Dr. **H. Kropatscheck** bearb. in der Geographischen Anstalt der Verlagshandl. 50. Aufl. 95 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 100 Kartenseiten. Leipzig 1906, H. Wagner & E. Debes. Geb. 5 M.

Bereits auf dem internationalen Geographen-Kongreß zu Bern im Jahre 1891 prämiiert, weiß man wahrlich nicht, was man heute nach 15 Jahren zum Lobe des seit jenen Tagen unablässig verbesserten und in der vorliegenden 50. Auflage geradezu vollendeten Schulatlasses von Debes, Kirchhoff und Kropatscheck sagen soll. Wir begnügen uns, ihn auf das wärmste zu empfehlen, und das um so mehr, als wir seinen reichen Inhalt erst in einem unserer letzten Berichte eingehend gewürdigt haben.

12. **Andrees** Allgemeiner Handatlas in 139 Haupt- und 161 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischem Namenverzeichnis von etwa 250000 Namen. 5. völlig neu bearb. und verm. Aufl., Jubiläumsausgabe (1880 bis 1905), herausg. von **A. Scobel**. Leipzig 1906, Velhagen & Klasing. 28 M.

Unter den großen Handatlanten dürfte der vorliegende Andreessche Allgemeine Handatlas der verbreitetste sein. 25 Jahre sind vergangen, seitdem er zum ersten Male erschien, und heute liegt er bereits in fünfter Auflage vor. Und wie ist er verändert worden! Welch durchgreifende Verbesserungen weist er auf! Es dürfte schwerlich ein Blatt zu finden sein, das nicht die bessernde Hand des umsichtigen Herausgebers

erkennen ließe. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß sich der Atlas in seiner Jubiläumsausgabe zu den vielen bisherigen Freunden, die aus ihm eine Fülle von Belehrung und Anregung geschöpft haben, noch zahlreiche neue hinzuerwerben wird.

13. **Sohr-Berghaus' Handatlas über alle Teile der Erde.** Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausg. von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lieferungen. Glogau, K. Flemming. à 1 M.

Diesmal liegt uns von dem recht empfehlenswerten Handatlasse wieder eine Lieferung vor, die zehnte. Alle drei in ihr enthaltenen Karten, das südwestliche Blatt der vierteiligen Karte von Italien (Maßstab 1:1500000), die Karte des Deutschen Reiches und der Niederlande (Maßstab 1:3000000) und die Übersichtskarte von Südamerika (Maßstab 1:20000000) geben wirkungsvolle physikalische Bilder der dargestellten Länderräume, und alle drei zeichnen sich aus durch Sauberkeit und Genauigkeit der Zeichnung. Es wäre sehr zu wünschen, daß dem Herausgeber eine beschleunigtere Fortsetzung und die Vollendung seines Werkes bald gelingen möchten.

14. **Taschenatlas der Schweiz.** 26 kolorierte Karten gestochen und gezeichnet von Emil Wagner. 3. Aufl., durchgesehen und verbessert von der Geographischen Anstalt H. Kümmerly und Frey in Bern. Bern, Geographischer Kartenverlag. Geb. 3,20 M.

Dieser recht empfehlenswerte Taschenatlas enthält neben 33 Seiten geographischem Text 22 kolorierte Karten: Eisenbahnkarte und Übersichtskarte der Schweiz, 10 Kantonkarten und Sonderkarten des Vierwaldstätter Sees und des Berner Oberlandes.

15. **G. Dierke, Schulwandkarte von Berlin und Umgegend.** Maßstab 1:40000. Breite 183 cm, Höhe 163 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgezogen mit Stäben 26 M.

Durch Anwendung von drei Höhenschichten (0—40 m, 40—80 m und über 80 m) ist es gelungen, die recht wenig günstigen Bodenverhältnisse des dargestellten Gebietes möglichst hervorzuheben, und die besonderen Signaturen für Laubwald, Nadelwald, Wiese, Sumpf und Rieselfeld helfen das Kartenbild unserer Reichshauptstadt und seiner Umgebung ebenso beleben, wie die zahlreichen Verkehrswege zu Wasser und zu Lande auf die Bedeutung Berlins für den (Binnen-) Verkehr hinweisen.

Wir empfehlen die Karte aufs wärmste.

16. **Paul Pohle, Schulhandkarte vom Königreiche Sachsen.** Maßstab 1:600000. Dresden, Holze & Pahl. Ohne Nebenkarten roh 10 Pf., auf Pappe gezogen 20 Pf., mit Nebenkarten roh 20 Pf., auf Pappe gezogen 30 Pf.

Die vorliegende neue Schulhandkarte vom Königreiche Sachsen ist doppelseitig und bietet auf der einen Seite ein ziemlich durchsichtiges Kartenbild unseres engeren Vaterlandes, ein kleineres Kärtchen zur Übersicht der Vereinigung der Gewässer und der fünf Kreishauptmannschaften und ein Profil der Südseite der Gebirge von Hof bis zum Jeschken, auf der anderen vier Karten zur Darstellung natürlicher und kultureller Verhältnisse (Dichte der Bevölkerung — Wichtige Industriegebiete — Übersicht über die Gesteine — Das Klima und die vorwiegende Bodenbenutzung) im Maßstabe 1:1200000 (?!), Pläne von Dresden, Leipzig

und Chemnitz im Maßstabe von 1:200000, einen Schnitt durch die Gesteine Sachsens in der Richtung von den Hohburger Bergen nach dem Bärenstein und der Preßnitzquelle, und einige graphische Darstellungen (Jährliche Menge der Niederschläge und Verteilung von Wald, Wiese, Feld und Garten). Ob das nicht des Guten zu viel ist! Wir halten dafür. — Die Ausführung ist im ganzen und großen gut, läßt jedoch hier und da die erwünschte Genauigkeit vermissen. Wo in aller Welt liegen auf dem politischen Kärtchen Großenhain, Kamenz und Löbau! Weiter vergleiche man die Quellorte der Weißen Elster, der Freiberger Mulde und der Spree auf eben diesem Kärtchen mit der Lage derselben auf der Hauptkarte. Auch Stichfehler haben sich eingeschlichen, z. B. Colmberg (im „Schnitt" steht der Name richtig), Czerneboh, Borsberg, Mileschauer, Neisse und Gneiß.

17. **E. Dierke**, Schulwandkarte von Norddeutschland. (Bodenverhältnisse.) Maßstab 1:600000. Breite 220 cm, Höhe 162 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

18. — — Schulwandkarte von Süddeutschland und Alpenländer. (Bodenverhältnisse.) Maßstab 1:600000. Breite 220 cm, Höhe 162 cm. Ebendas. Aufgezogen mit Stäben 26 M.

Die Karte von Norddeutschland reicht von Horsens—Helsingör—Memel im Norden bis Pforzheim—Regensburg—Budweis im Süden und von Enkhuizen—Lüttich und Toul im Westen bis zur Weichsel im Osten. Die Karte von Süddeutschland und den Alpenländern zeigt im Norden noch den Hauptkamm des deutschen Mittelgebirges, im Süden die Städte Toulon, Siena und Spalato und weist im Westen noch die Rhone auch von Lyon bis zur Mündung und im Osten die Donau von ihrem Knie bei Waitzen bis in die Nähe von Peterwardein auf. Beide Karten bringen also auch die Nachbargebiete mit zur Darstellung. Beide Karten bieten Bilder der physikalischen Gestaltung der Nord- und Süthälfte Mitteleuropas, zeichnen sich aus durch große Klarheit der Darstellung und vortreffliche Fernwirkung und erfreuen das Auge durch die gute Zusammenstellung der Farben und die Sauberkeit der Zeichnung. Für die Meerestiefen kommen zwei blaue (— 20 m und über 20 m), für die Höhenstufen drei grüne (Senken, 0—100 m, 100—200 m) und drei braune Farbentöne (200—500 m, 500—1500 m, über 1500 m) zur Verwendung. Die Neigungsverhältnisse sind durch Schummerung ebenso geschickt wie klar dargestellt. Die physikalischen Eintragungen beziehen sich auf die Watten, die Marschen, die Sümpfe und die Gletscher, die Zeichen und Namen der Siedelungs- und Verkehrsgeographie auf Ortschaften, Schlösser, Ruinen (und Denkmäler) und auf die Eisenbahnen, den Beginn der Schiffbarkeit der Flüsse, die Kanäle und die Pässe.

Die Karten können zur Anschaffung nicht genug empfohlen werden.

19. **M. Kühnert**, Realschuloberlehrer, Physikalische Schulwandkarte von Deutschland. In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt. Maßstab 1:880000. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

Diese neue Ausgabe der schon oft empfohlenen „nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion entworfenen" physikalischen Schulwandkarte von Deutschland verdient recht aufmerksame Beachtung. Wem an unmittelbarer Belehrung durch die Karte gelegen ist, wer die Oberflächenformen gleichsam greifbar vor Augen seiner Schüler gestellt sehen will, der wird an ihr besondere Freude haben.

20. **Wandkarte der deutschen Kolonien von Franz Bamberg.** Physikalische Ausgabe mit rot markierten politischen Grenzen und mit wirtschafts-geographischen Eintragungen. Größe: 1,85 m hoch und 1,80 m breit. Berlin 1906, K. Chun. Aufgezogen oder in Mappe 20 M.

Eine Karte, die nicht nur die deutschen Kolonien (Deutsch-Südwestafrika — Togo und Kamerun — Deutsch-Ostafrika — Kiautschou, Schantung, Liautung und Korea — Die Besitzungen im Stillen Ozean) in einem und demselben Maßstabe (1:3000000) bietet, sondern auch das Deutsche Reich in seiner politischen Gliederung, und außerdem eine Erdkarte zur Übersicht des deutschen Kolonialbesitzes und der deutschen Dampferlinien im Weltverkehr. Der für alle dargestellten Gebiete einheitlich durchgeführte Maßstab belehrt in vorzüglicher Weise über die Größenverhältnisse der einzelnen Kolonien und über die Längenerstreckungen in ihnen. Daß die wichtigsten mineralischen, pflanzlichen und tierischen Produkte und die hauptsächlichen Erwerbszweige der Eingeborenen in verschiedenen Farben eingetragen wurden, verdient volle Anerkennung, zu erwägen dürfte aber sein, ob nicht weniger mehr wäre. Die Eintragungen sind nur aus nächster Nähe erkenntlich und erfordern auch da aufmerksamste Beachtung; sie sollen ja aber auch nur eine angenehme Beigabe sein.

Wir empfehlen die Karte aufs angelegentlichste und wünschen ihr recht weite Verbreitung.

21. **Theodor Fees, Mitteleuropa, Reise-, Bäder- und Verkehrskarte** Maßstab 1:3000000. Leipzig, C. Starke. 1 M.

Diese Karte umfaßt das Gebiet zwischen dem Kattegat im Norden und den Balearen, dem Golf von Tarent und dem Ägäischen Meer im Süden, im Westen zeigt sie noch den Kanal, im Osten das westliche Schwarze Meer. Eingetragen sind in auffälligen, verschieden starken Linien die Expreß- und Schnellzugslinien und andere wichtige Bahnen und die wichtigsten Dampfer- und Kabellinien und Kanäle, und außer den bekannten Städten wurden auch die wichtigsten Bäder und die Zollabfertigungsstellen verzeichnet. Die Karte wird in der obersten Klasse der Volksschule und in den mittleren und oberen Klassen bei Behandlung der Verkehrsgeographie recht gute Dienste leisten.

22. **Prof. Dr. Gustav Leipoldt, Verkehrskarte von Mitteleuropa.** Politische Karte mit Angabe der Eisenbahnen, wichtigen Alpenstraßen, Dampferlinien und Telegraphenverbindungen. Maßstab 1:850000. Dresden 1906, A. Müller-Fröbelhaus. Aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 22 M.

Es ist ein erfreuliches Zeichen für die Güte und Brauchbarkeit dieser Karte, daß sie — im vergangenen Jahre zum ersten Male ausgegeben — jetzt bereits in neuer Auflage vorliegt. Die Leiter von Fortbildungsschulen und Handelslehranstalten machen wir besonders auf sie aufmerksam.

23. **Bambergs Schulwandkarte von Europa.** Bearbeitet von **Franz Bamberg** in Weimar. Maßstab 1:4000000. Berlin 1906, K. Chun. Kleine billige Ausgabe.
   a) Physikalische Ausgabe.
   b) Physikalische Ausgabe mit rot markierten politischen Grenzen. Aufgezogen mit Stäben. Je 16 M.

Diese kleine billige Ausgabe der rühmlichst bekannten Europakarte des Chunschen Verlages ist schon deshalb mit besonderer Freude zu begrüßen, weil nunmehr auch Schulen mit geringen Mitteln in der Lage sind, sich eine wirklich gute Karte von Europa anschaffen zu

können. — Einen Wunsch für eine Neuausgabe müssen wir äußern. Unter die immerhin zahlreichen Dampferlinien möchten zwei Linien aufgenommen werden, die die Fahrtdauer von Hamburg oder Bremen aus nach Kamerun und Südwestafrika einerseits und nach Deutsch-Ostafrika anderseits tragen.

24. **Bambergs** Schulwandkarte von Afrika, umgearbeitet von Franz Bamberg in Weimar. Maßstab 1:6300000. 21. verb. Aufl. Berlin 1906, K. Chun. Aufgezogen 20 M.

Diese neue Bearbeitung der physikalischen Karte von Afrika verdient in jeder Hinsicht die wärmste Empfehlung. Die schulmäßig kräftige Darstellung läßt die Karte dem Beschauer auch in großen Schulräumen deutlich erscheinen, die Wahl der Farben verleiht dem Bilde Schönheit, und die Ausdehnung des Kartenbildes nach Norden hin (bis zur Nord- und Ostsee) ermöglicht vorteilhafte Größenvergleiche der afrikanischen Staatenbildungen, insbesondere der deutschen Besitzungen mit dem Deutschen Reiche. Von besonderem Werte ist endlich, daß die verschiedenen Verkehrswege: Eisenbahnen, Karawanenstraßen und Dampferlinien eingetragen worden sind. Eine Nebenkarte bietet noch ein besonderes Bild der politischen Gestaltung des Erdteils.

25. **G. Dierck**, Schulwandkarte zur biblischen Erdkunde. Maßstab 1:2500000. Breite 186 cm, Höhe 157 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgezogen mit Stäben 18 M.

Diese neue Schulwandkarte zur biblischen Erdkunde bringt als Hauptkarte in dem ansehnlichen Maßstabe von 1:2500000 die biblischen Länder mit den Missionsreisen des Apostels Paulus und als Nebenkarten Unterägypten und die Sinaihalbinsel im Maßstabe von 1:1000000 und die ältesten Weltreiche des Morgenlandes (das Stammland und die eroberten Gebiete des ägyptischen, des babylonischen, des assyrischen und des persischen Reiches) im Maßstabe von 1:7500000. Sie verdient namentlich um ihrer guten Fernwirkung willen warme Empfehlung.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Dr. **A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt. Herausg. von Prof. Dr. A. Supan. 52. Band, 1906. VI und 288 S. mit 20 Tafeln und 10 in den Text gedruckten Karten, Abbildungen, Profilen usw. und XIV und 224 S. Literaturbericht. Gotha 1906, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 24 M., jedes Heft einzeln 2,50 M.

Petermanns Mitteilungen dienen, der Aufgabe ihres berühmten Begründers (Dr. A. Petermann) entsprechend, noch immer als authentische Chronik für die geographische Wissenschaft im weitesten Sinne des Wortes. Die einzelnen Hefte enthalten Originalaufsätze aus allen Gebieten der geographischen Wissenschaft, ausführlichere Referate und Monatsberichte, kurze, gelegentlich auch mit kritischen Bemerkungen versehene Auszüge nicht bloß der neuen geographischen Veröffentlichungen, sondern auch solcher anderer Wissenschaften, soweit diese mit der Geographie in Verbindung stehen, und Karten und Kärtchen der verschiedensten Art.

Möge die vorzüglich redigierte geographische Zeitschrift einen immer weiteren Leserkreis finden!

2. Geographische Zeitschrift. Herausg. von Prof. Dr. Alfred Hettner. XII. Jahrgang, 1906. X und 720 S. mit Abbildungen und Karten im Text und auf 9 Tafeln. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Jährlich 12 Hefte. Halbjährlich 9 M.

Unter den geographischen Zeitschriften ist die von Professor Dr. Alfred Hettner herausgegebene eine der allerbesten und für Lehrerbibliotheken die am meisten zu empfehlende. Sie verdankt dies in erster Linie der Reichhaltigkeit und Gediegenheit ihres Inhaltes, daneben aber auch den ebenso sorgfältig gewählten wie vortrefflich ausgeführten Illustrationen und Karten. Aus der großen Reihe sehr wertvoller Abhandlungen heben wir hervor: Professor Dr. Alfred Hettner, Ferdinand von Richthofens Bedeutung für die Geographie. — Dr. Robert Gradmann, Beziehungen zwischen Pflanzengeographie und Siedelungsgeschichte. — Dr. Leonidas Chalikiopoulos, Anpassungsbedingungen und Entwicklungsmotive der Kultur. — Dr. Bruno Felix Hänsch, Das deutsche Kolonialreich. Eine politisch-geographische Studie. — Dr. Karl Sapper, Inseln des Ägäischen Meeres (Eine landschaftliche Skizze) und Die Kanarischen Inseln (Eine geographische Studie). — Dr. B. Bruhns, Die Aufgabe der Schulgeographie. — Geh. Oberbaurat H. Keller, Die Abflußerscheinungen in Mitteleuropa. — Detmar Kürchhoff, Alte und neue Handelsstraßen und Handelsmittelpunkte in Nordost-Afrika. — Professor Dr. Hugo Berger, Die Lehre von der Kugelgestalt der Erde im Altertum und Die ältere Zonenlehre der Griechen.

Auch die Ausstattung, sowie Druck und Papier lassen nichts zu wünschen übrig.

3. Geographischer Anzeiger, Blätter für den geographischen Unterricht, herausg. von Dr. Hermann Haack in Gotha, Oberlehrer Heinrich Fischer in Berlin und Prof. Dr. Franz Heiderich in Wien. 7. Jahrg., 1906. VIII und 288 S. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte. — 6 M., einzelne Hefte 60 Pf.

Der immer mehr zu empfehlende Geographische Anzeiger enthält Aufsätze zur allgemeinen Erd- und Länderkunde und zum geographischen Unterricht, geographische Lesefrüchte und Charakterbilder, zahlreiche kleine Mitteilungen (Geographischer Ausguck — Kleine Mitteilungen — Mitteilungen der Kommission — Persönliches — Geographische Nachrichten), Programmschau, Besprechungen, Verzeichnisse der neuesten geographischen Literatur und Zeitschriftenschau, Sonderbeilagen und Textkarten. Schon um seines reichen Inhaltes willen ist ihm eine möglichst weite Verbreitung unter Lehrern aller Lehranstalten zu wünschen.

4. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausg. von Prof. Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. XXVII. Jahrg, 1906. VIII und 384 S. Wien 1906, A. Hölder. Jährlich 12 Hefte 6 M.

Wir nehmen gern Veranlassung, auf die in der bisherigen wohlbewährten Weise von Professor Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker herausgegebene Zeitschrift für Schulgeographie empfehlend hinzuweisen. Aus den Abhandlungen heben wir besonders hervor: Ein schwieriges Kapitel der Geographie (Die mathematische Geographie) von H. Mühler — Der Geographieunterricht in den preußischen Lehrerbildungsanstalten nach den Bestimmungen vom 1. Juli 1901 vom Seminarlehrer Alfred Pottag

— Die geographischen Namen in der deutschen Schule, besonders in jener Österreichs von A. v. Schwarzleitner. Zu dem Gedenkblatt für Ferdinand Freiherr von Richthofen, unseren hochverehrten Lehrer, hätten wir mancherlei zu bemerken; erwähnt sei nur, daß es einen Richthofen-Berg auch in Amerika, im Felsengebirge von Colorado, gibt, und daß in Südtirol, um dessen Erforschung sich der große Geograph besondere Verdienste erworben hat, eine Dolomitgruppe als Richthofen-Riff bezeichnet wird.

5. Deutsche Erde. Zeitschrift für Deutschkunde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Unter Mitwirkung der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland und in Verbindung mit zahlreichen Gelehrten herausg. von Paul Langhans. 5. Jahrg., 1906. VIII und 224 S. mit 5 Haupt- und 12 Nebenkarten und 13 Bildnissen. Gotha 1906, J. Perthes. Jährlich 6 Hefte mit Karten 8 M., jedes Heft einzeln 2 M.

Diese Zeitschrift für Deutschkunde, in der das umfangreiche, endlos verstreute Material, das die Forschung zur deutschen Landeskunde zutage fördert, ebenso vorzüglich wie gewissenhaft zusammengestellt wird, dürfte streng genommen im Lesezirkel keines Kollegiums deutscher Lehrer fehlen. Wer auch nur die beigegebenen Karten studierte, würde reichen Gewinn haben.

6. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 46. Band, Vereinsjahr 1905/06. LIII und 502 S. mit 26 Tafeln und 65 Abbild. und 1 Kartenskizze im Texte. Wien 1906, W. Braumüller & Sohn.

Dieser vorliegende Band wird den Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien zu den alten Freunden neue gewinnen. Welchen Wert die einzelnen Bände auch für den Geographen haben, erhellt daraus, daß diesmal vier Beiträge dem Bereiche seiner Wissenschaft entnommen sind: Geologisches von der Tauernbahn von Professor Dr. Friedr. Becke — Der Simplondurchschnitt von Professor Dr. Rob. Ritter von Reckenschuß — Das Gebiet des Erdschias-Dagh (Mons Argaeus) von Dr. Arnold Panther und Über die totale Sonnenfinsternis vom 30. August 1905 von Landesrat Dr. Karl Klostersitz.

XII. Musikalische Pädagogik.

Von

Ernst Müller,

Realgymnasialoberlehrer in Leipzig.

Auf musikpädagogischem Gebiete ist auch im Laufe des vergangenen Jahres fleißig gearbeitet worden, aber nichts von Bedeutung passiert. Hier und da ein Kongreß, auf dem viel Nötiges und Unnötiges beraten wurde; zu den vielen Methoden, die schon existieren und die Köpfe verwirrt machen, da und dort eine neue „unfehlbare" — etwas Ersprießliches ist bei alledem nicht herausgesprungen. Auch die literarische Ausbeutung, die wir bei fleißigem Suchen in den uns zur Besprechung eingesandten Schriften und Musikalien erzielt haben, ist ziemlich gering; es hat uns auch, offen gestanden, dieses Herumstöbern diesmal wenig Freude gemacht, da so herzlich wenig Neues und Interessantes zu finden gewesen. Das auf Anregung Kaiser Wilhelms von hervorragenden Männern herausgegebene Volksliederbuch ist zur Besprechung nicht vorgelegt worden. Schade, möchten wir hinzufügen, denn wir hätten gern Gelegenheit genommen, die unberechtigten heftigen Angriffe, die dieses außerordentlich wertvolle und inhaltreiche zweibändige Werk von gewisser Seite erfahren mußte, energisch zurückzuweisen. —

Literatur.

A. Gesang.

I. Lehr- und Übungsbücher.

1. **August Wiltberger**, Gesangübungen für Männerstimmen. Zum Gebrauche in Seminaren und den oberen Klassen höherer Schulen. Düsseldorf 1906, L. Schwann. 1,25 M.

Dieses Übungsbuch ist aus der Praxis eines erfahrenen Gesanglehrers hervorgegangen. Es umfaßt Stimmbildungs- und Treffübungen, kleine Übungsstücke in Dur und Moll, eine Analyse der chromatischen Tonleiter, zweistimmige Übungen und Solfeggien (letztere von A. Bertalotti) und zweistimmige Sätze aus Werken älterer Meister. Wir können dieses Werkchen Lehrenden wie Lernenden angelegentlichst empfehlen.

2. **Anton Scholze**, theoretisch-praktische Chorgesangschule. Von den ersten Anfangsgründen bis zur Ausbildung im vierstimmigen Gesange in lückenloser Stufenfolge, streng nach methodischen Grundsätzen im allgemeinen und nach den neueren Gesichtspunkten über Gesangunterricht im besonderen für Lehrer-

und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Mittelschulen, Mädchenlyzeen und verwandte Anstalten. 2. verb. Aufl. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 4 K.

Ausgehend von der großen Bedeutung des Chorgesanges für das Volksleben und die Kunst überhaupt erblickt der Verfasser dieses mit großem Fleiße gearbeiteten Buches als Aufgabe der Chorgesangschule das „Richtig- und Reinsingen", Treffen und „vom Blatt" singen, Stimmbildung und Aussprache, künstlerischen Vortrag. An dem Grundsatze festhaltend, daß auch für den Chorsänger (nicht nur Einzelsänger) ein weiter Umblick in der Kunst und das Bewußtsein desselben zur Wohltat werden kann, gibt der Autor in zwei Abteilungen eine reiche Auswahl theoretischen Stoffes für die Chorgesangschule. Das beweist, daß das vorliegende Werk eine Frucht ernsten Studiums und langjähriger Praxis ist.

3. **Karl Roeder**, Unterrichtslehre des Volksschulgesanges, Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2,60 M.

Diese Unterrichtslehre soll zunächst dem Anfänger im Lehramte Dienste leisten. Bei eingehendem Studium wird sie sicher ihren höchsten Zweck erreichen, nämlich selbständige und zielbewußte Gesanglehrer für die Jugend unseres Volkes bilden helfen. Gegliedert in Unter-, Mittel- und Oberstufe führt sie, auf je zehn Unterrichtsmonate verteilt, dabei den Grundsätzen der Pädagogik und modernen Gesichtspunkten über Gesangunterricht gerecht werdend, reiches theoretisches Material vor. Der Verwendung der Violine im Gesangunterricht redet der Verfasser nach unserem Dafürhalten zu sehr das Wort. Was nützt dem Gesanglehrer die beste Geige, wenn er sie nicht zweckentsprechend zu spielen versteht! Die Wahl der Hilfsmittel im Gesangunterrichte muß entschieden pro primo von dem „Können" des Lehrenden bedingt sein.

4. **J. Meißner**, Vorschläge zur Erlernung des Singens nach Noten (keine Gesangsschule). Begleitwort zum Notensänger mit klingender Notenklaviatur. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Ausgehend von den Schwierigkeiten, welche den Kindern das „Nach-Noten-Singen" macht, versucht der Verfasser dieses interessanten mechanischen Hilfsmittels für Erlernung des Gesangunterrichts in seiner „Notenklaviatur" eine Unterlage zu bieten, durch welche eine Übereinstimmung der räumlichen und tonischen Entfernungen vollkommen erreicht wird. Ein Urteil über diesen neuen Apparat abzugeben, ist uns versagt, da wir denselben nicht kennen.

5. Wegweiser für den Gesangunterricht in der Seminar-Übungsschule, zugleich eine Handreichung für die Lehrseminaristen, Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 75 Pf.

Dieser Wegweiser ist das Ergebnis „abschließender Beratungen über den Gesanglehrplan der Seminarschule", herausgegeben von einer aus fünf Vertretern der Seminare bestehenden Kommission. Seinen Zweck, nämlich die Pflege des Gesanges in der Schule und damit auch im Volke zu fördern, dürfte dieser Beitrag zur Methodik des Gesangunterrichts zweifellos erreichen.

6. **Ernst Gallies** und **Oswalt Stamm**, Choral-Melodienheft zum Gebrauch an Präparanden-Anstalten, Seminaren, höheren Schulen und Volksschulen. Leipzig, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Dieses Büchlein ist in erster Linie für die Schulverhältnisse Schleswig-Holsteins und des Kreises Lauenburg berechnet und dürfte sich in dortigen Bildungsanstalten als recht brauchbar erweisen.

7. **Göthe**, Gesangsschule, Liederbuch für Volksschulen. Neubearbeitung. Herausg. vom Dresdner Lehrerverein in 3 Heften. Dresden 1906, A. Huhle. 20 Pf., 30 Pf., 35 Pf.

Diese Gesangschule liegt in vollständig neuer Gestalt vor. Vieles, was dem kindlichen Gedankenkreis nicht entsprach und von fragwürdigem Werte war, ist durch Besseres ersetzt worden. Sie enthält einen Übungskursus, der auf der Unterstufe neben dem Liedkursus hergeht, bereits vom 3. Schuljahre ab aber in organische Verbindung mit dem Liedkursus tritt. Dieser Übungskursus umfaßt Ton- und Aussprachetübungen, rhythmische Vorübungen und Gehörübungen. Das Buch bezweckt also einen Unterricht, der durch gründliche Schulung des Gehörs und der Stimme das Kind befähigen soll, Lieder rein, schön und selbständig nach Noten zu singen.

8. **Philipp Hampp**, Liederbuch für Volks- und Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung der Einführung in das Treffsingen auf Grundlage der Kadenzdreiklänge. München 1906, R. Oldenbourg. 25 Pf.

Der Verfasser dieses Buches, von dem vorläufig nur der erste Teil vorliegt, läßt sich von dem Gedanken leiten, daß die Tonabstände des Volksliedes im allgemeinen den Charakter der Intervalle zerlegter Kadenzdreiklänge tragen. Dazu wählt er Lieder für den Unterricht aus, deren Intervalle durch vorausgegangene Dreiklangsübungen vorbereitet erscheinen.

9. **Göthe**, Gesangsschule, Neubearbeitung. Herausg. vom Dresdner Lehrerverein. Ausgabe B. in 2 Heften. Dresden 1907, A. Huhle. 20 Pf., 25 Pf.

Wie schon der Titel sagt, ist die Gesangschule eine vollständige Neubearbeitung, und zwar, wie das Vorwort sagt, der früheren „Kleinen Gesangschule". Sie bringt Ton- und Aussprachetübungen, rhythmische Vorübungen und Gehörübungen, und im Anschluß daran Volkslieder und Choräle in methodischer Reihenfolge zum Zwecke des Singens nach Noten. Der Tonumfang ist angemessen und auf den verschiedenen Klassenstufen der Stimmlage angepaßt. Auch der Ästhetik hat man bei der Liedauswahl Rechnung getragen.

II. Gesänge für Kinder- oder Frauenstimmen-Liedersammlungen.

1. **Josef Reiter**, 25 echte Volkslieder für die höheren Klassen der Volks- und Bürgerschulen, sowie für die unteren Klassen der Mittelschulen aus den Liederbüchern des deutschen Volksliedervereins in Wien ausgewählt und für 3 Stimmen (1. Sopran, 2. Sopran und Alt) gesetzt. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 30 h.

Eine Sammlung hübscher Volkslieder, deren Satz immer den Regeln der Harmonie entspricht und bis auf wenige Ausnahmen auch recht geschickt ist.

2. **Gustav Weber**, Liedersammlung für höhere Mädchenschulen, Mittelschulen und andere Lehranstalten. 3. Heft. Oberstufe: Zwei- und dreistimmiger Gesang. 5. Aufl. Freiburg 1906, Herdersche Verlagsbuchh. 60 Pf.

Diese Sammlung enthält eine Anzahl instruktiver dreistimmiger Übungen und 65 ausgewählte Lieder im zwei- und dreistimmigen Satz, an dem wir im allgemeinen nichts auszusetzen haben. Schade ist es, daß nicht der Text aller Strophen den Noten untergesetzt ist. Aufmerksam gemacht sei noch auf das praktische Taschenformat dieses Büchleins.

3. **Wilhelm Bünte**, zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der städtischen Bürgerschulen und für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. 60 Pf.

Eine inhaltreiche Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge, die ihren Zweck in vollem Maße erfüllen wird.

4. **Jütting & Billigs**, Größeres Liederbuch in zwei Heften. Neubearbeitet von R. Werner. 8. Aufl. Hannover, C. Meyer. Kart. 50 Pf. u. 60 Pf.

Durch die Neubearbeitung hat diese bekannte Liedersammlung bedeutend gewonnen. Namentlich Marsch- und Wanderlieder sind dem zweiten Hefte in größerer Zahl einverleibt worden, deren Auswahl gutzuheißen ist. Auch ist dem zweiten Hefte ein Anhang beigefügt worden, der die Wechselgesänge nach der Agende der evangelischen Landeskirche in Preußen enthält. Besonders zu loben ist, daß der Text aller Strophen den Noten untergesetzt ist; wird doch dadurch dem Schüler das Singen nach Noten wesentlich erleichtert.

5. **H. Balshüsemann**, Liederbuch für Volksschulen und Mittelschulen wie für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten in 3 Stufen. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 95 Pf.

Das vorliegende dreistufige Werk enthält über 200 der schönsten Gesänge aus dem unerschöpflichen deutschen Liederborn. Ein breiter Raum ist speziell den vaterländischen Liedern eingeräumt worden; der Gesanglehrer dürfte daher bei der Auswahl von Liedern für patriotische Feiern kaum in Verlegenheit kommen. Der Stimmumfang ist auf allen Stufen weitgehendst berücksichtigt worden und der Satz durchgehend gutzuheißen. Es nimmt uns nur wunder, daß der Verfasser nicht schon auf der Mittelstufe den Text aller Strophen den Noten untergesetzt hat, da doch das Notensingen dort bereits angebahnt werden möchte.

6. **Max Battke**, Jugend-Gesang. Sammlung mehrstimmiger Lieder in losen Blättern für den Schulgebrauch. Ebendas. Je 5 Pf.

Die Sammlung, von der 40 Blätter vorliegen, enthält sorgfältig ausgewählte und geschickt gesetzte zwei- und dreistimmige Gesänge. Auch eine Anzahl französischer und englischer Gesänge im Original haben wir gefunden, von denen nur die markige Marseillaise erwähnt sei. Neu an dieser Sammlung ist die Ausgabe in Blättern — ein glücklicher Gedanke!

7. **Marie Muschka**, Marschierlieder und Kreisspiele für den Kindergarten. Vertont von J. E. Roller. Begleitet von J. Ambros. 2. verm. Aufl. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,60 M.

Die Prüfung dieses Lieder- und Spielbuches hat uns viel Freude gemacht. Es ist keine leichte Aufgabe, für das zarte Alter gute Lieder zu schaffen; um so verdienstvoller ist es für die Verfasserin, daß es ihr gelungen ist, das ganze Leben des Kindes mit seinem sinnigen Tun und Treiben im Kindergartenspiele zum Ausdruck gebracht zu haben. Die Vertonung, welche Professor J. E. Roller den Liedchen hat angedeihen lassen, ist einfach und stimmungsvoll. So dürfte die Sammlung für Kindergärten, Schule und Haus ein hoher Gewinn sein.

8. Kindersang-Heimatklang. Deutsche Kinderlieder in 2 Bänden. Tonsatz von Bernhard Scholz. Bildschmuck von Ernst Liebermann. Mainz, J. Scholz. 2 M.

Diese künstlerisch illustrierte Sammlung soll die Pflege des Gesanges im Hause ohne Benutzung eines Instrumentes fördern. Der Verfasser gedenkt das dadurch zu erreichen, daß die Melodie vom Kinde, die zweite

Stimme von der Mutter und die dritte Stimme von dem Vater gesungen wird. Indessen sind auch andere Kombinationen möglich, z. B. zweistimmiger Gesang mit Begleitung eines Violoncells als dritter Stimme. Der Tonsatz ist so eingerichtet, daß er sowohl zwei- als auch dreistimmig gebraucht werden kann.

9. **Adelheid Wette** und **Engelbert Humperdinck**, deutsches Kinderliederbuch. Gotha, F. A. Perthes. Geb. 4 M.

Eine inhaltreiche und künstlerisch ausgestattete Sammlung der bekanntesten und besten Kinderlieder mit Klavierbegleitung. Letztere ist einfach, aber äußerst geschmackvoll gehalten. Wir können dieses Buch bestens empfehlen.

10. **Ernst Gallies** und **Oswalt Stamm**, Choral-Melodienheft zum Gebrauch an Präparanden-Anstalten, Seminaren, höheren Schulen und Volksschulen. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Wie schon der Titel sagt, ist dieses Heft in erster Linie für den Gesang- und Violin-Unterricht an Seminaren und Präparanden-Anstalten berechnet. Es eignet sich aber auch zum Gebrauch für Volksschulen. Unter den 80 Choralmelodien sind eine ganze Anzahl mit zwei, auch drei verschiedenen Formen vorhanden. Von besonderem Interesse dürfte die rhythmische Form der Choräle sein.

11. **Gustav Beckmann**, einstimmiges Chorbuch für höhere Lehranstalten, insbesondere für Schüler, welche nicht am mehrstimmigen Chorgesang teilnehmen. 110 Lieder. Essen, G. D. Baedeker. 60 Pf.

Möge diese Liedersammlung überall ihrem Zwecke dienen, Lust und Liebe zum Gesange erwecken.

12. Dr. **K. Reisert**, Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend, besonders an höheren Lehranstalten, enthaltend 132 unserer schönsten Lieder (mit Melodien) und versehen mit einem literar- und musikgeschichtlichen Anhang. Freiburg 1906, Herdersche Verlagsbuchh. Geb. 1 M.

Dieses in Taschenformat gehaltene Büchlein enthält Vaterlands-, Natur- und Wanderlieder, Stände- und Gesellschaftslieder, Balladen und Romanzen, sowie auch humoristische Lieder in guter Auswahl, und dürfte sich daher bei frohem Wandern und geselligem Zusammensein ganz besonders nützlich erweisen. In dem literar- und musikgeschichtlichen Anhang, der dem kleinen Liederschatz beigegeben ist, wird namentlich auf die Bedeutung der in Frage kommenden Dichter und Komponisten in der Musik- oder Literaturgeschichte hingewiesen.

13. **Wilhelm Osburg** und **Julius Gloger**, der Chorsänger. Auswahl von Kirchenliedern, geistlichen und weltlichen Chören für Präparandenanstalten mit Berücksichtigung der jugendlichen Stimmen. 2. verb. Aufl. Breslau 1906, H. Handels Verl. Geb. 1,70 M.

Die Verfasser dieser Sammlung berücksichtigen den noch geringen Tonumfang der in der Entwicklung stehenden jugendlichen Stimmen und gewähren damit den Präparanden eine Quelle guten musikalischen Geschmacks und reiner Sangesfreude. Sowohl die Auswahl als auch der vierstimmige Satz der Chöre ist gutzuheißen.

III. Gesänge für Männerchor.

1. **Hermann Kipper**, Leichte Männerchöre aus Oratorien und Opern. Düsseldorf, L. Schwann.

Wie bei früheren, so hat auch bei den vorliegenden Bearbeitungen von Männerchören Hermann Kipper bewiesen, daß er ein geschickter Ar-

rangeur ist. Drei Chöre, die Rütliszene (2. Finale) aus Rossinis „Wilhelm Tell", die Introduktion zum 1. Akt aus Lortzings „Zar und Zimmermann" und die Gefangennehmung Christi (Nr. 5 und 6) aus Beethovens Oratorium „Christus am Ölberge" sind in leicht ausführbarer Weise für den Männerchor höherer Lehranstalten von ihm bearbeitet worden.

B. Klavier.

1. **Julius Brück**, Kleine Prüfungsstücke für das Klavier in 2 Heften. Berlin, Schlesingersche Buch- und Musikhandlung. Je 1,50 M.

Die Herrn Dr. Hugo Riemann gewidmeten kleinen Klavierstücke zeugen von gutem Geschmack. Sie werden der klavierlernenden Jugend, für die sie berechnet sind, viel Freude gewähren.

2. **Franz Behr**, Salon-Album in 2 Bänden. Leipzig, R. Forberg. Je 1,50 M.

Eine Sammlung beliebter Salonstücke, die der klavierspielenden Jugend nach mühevollen Fingerübungen und Etüden wieder Lust und Liebe zum Klavierspiel einflößen dürften.

3. **Charles Godard**, a) Gavotte coquette, b) Sérénade „Sur l'Esplanade", c) „Après-midi de dimanche" für Klavier. Leipzig, R. Forberg. Je 1,50 M.

Drei gefällige Salonstücke, von welchen den beiden letzteren der Vorzug zu geben ist. Die Gavotte coquette ist melodisch wie auch harmonisch bisweilen etwas gesucht.

C. Violine.

1. **Paul Kirsten**, Anleitung zur Erlernung des Lagenspiels auf der Violine. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 50 Pf.

Der Verfasser dieses methodischen Führers behandelt Begriff, Zweck und Theorie des Lagenspiels und bringt im Anschluß daran praktische Übungen. Das gesamte technische Material ist übersichtlich dargestellt; Lehrende und Lernende dürften auf Grund dieser Anleitung planmäßig in das Lagenspiel eingeführt werden.

2. **Weber, Mozart, Bizet**, Trois Fantaisies sur des motifs d'Opéra pour Violon avec accompagnement de Piano par Gustav Hollaender. Leipzig, R. Forberg. Je 3 M.

Von den drei erschienenen Phantasien ist eine, und zwar „Carmen" von Bizet, zur Besprechung eingesandt worden. Gustav Hollaender hat in geschickter Weise die bekanntesten Melodien genannter Oper für Violine mit Klavierbegleitung zusammengestellt und bearbeitet.

3. **Tschaikowsky-Album**, pour Violon et Piano arrangé par Paul Klengel. Leipzig, R. Forberg.

Dieses Album enthält 9 Stücke, von denen Nr. 6 und 7 (Barcarolle und Chant du moissoneur) zur Besprechung vorliegen. Paul Klengel hat auch mit dieser Arbeit wieder gezeigt, daß er ein sehr geschickter Arrangeur ist.

D. Bearbeitungen.

1. **Mozart**, Serenade, Eine kleine Nachtmusik als Trio für drei Violinen bearbeitet von Karl Seiffert. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 2 M.

Die vorliegende Bearbeitung der reizenden Mozartschen Serenade weist leider keine Partitur auf; wir können trotzdem konstatieren, daß die „kleine

Nachtmusik" in trefflicher Weise dem Ensemblespiel zugängig gemacht worden ist.

2. **Karl Löwe**, Indisches Märchen, zweiter Satz der Zigeunersonate, für Streichinstrumente (3 Violinen, Bratsche, Violoncello), Klavier und Triangel (ad libitum) eingerichtet von Gustav Hecht. Ebendas. Partitur 1,50 M.

Diese Bearbeitung verrät Geschmack und Geschick und dürfte daher Ausübenden und Hörenden viel Genuß bieten.

3. **Ernst Schmidt**, die ersten Übungen für das Streichorchester. In 3 Heften, zum Gebrauch an Musikschulen und Gymnasien, Lehrerbildungs-Anstalten und Realschulen herausg. Ebendas. à Heft (Partitur und Stimmen). 3 M.

Der Herausgeber dieser 3 Hefte bietet, und das ist zu loben, den Anfängern im Orchesterspiel durchaus gediegene Musik. Das erste Heftchen enthält 10 Choräle in Bachscher Bearbeitung, das zweite und dritte Heft Kompositionen von anderen berühmten Kirchenmusikern. Erweitert ist der Rahmen des Streichorchesters durch Hinzutritt des Harmoniums oder Pianofortes.

4. **Hermann Schröder**, Leicht spielbare Ensemble-Stücke für Streichinstrumente im Chor oder in einfacher Besetzung in 3 Heften. Ebendas. Partitur 2 M., 2 M., 3 M.

Das erste Heft dieser Sammlung enthält Melodien alter Volks- und Kirchenlieder für 3 Violinen, das zweite Originalstücke und Bearbeitungen aus Werken berühmter Meister für Violinen, Violen, Violoncell und Kontrabaß in verschiedener Besetzung, das dritte Originalstücke und Bearbeitungen aus Werken berühmter Meister für Streichquartett und Streichquintett. Die Auswahl der Ensemblestücke kann diese Sammlung nur empfehlen.

5. **W. Barge**, Sammlung beliebter Stücke für Flöte und Pianoforte. Leipzig, R. Forberg. Je 1,25 M.

Aus dieser reichhaltigen Sammlung liegen die Nummern 28 (Aria aus der Fis-moll-Sonate von Rob. Schumann), 30 (Larghetto und Grazioso von J. Fr. Reichard nebst Cantabile von Vivaldi) und 31 (Intermezzo und Seguidilla aus Carmen von Bizet) zur Besprechung vor. Alle drei Stücke liefern erneut den Beweis, daß man es in dem früheren Soloflötisten des Gewandhausorchesters und weit und breit bekannten, vortrefflichen Lehrer am Königl. Konservatorium der Musik zu Leipzig mit einem außerordentlich geschickten Bearbeiter gut ausgewählter Stücke zu tun hat.

6. **Heinr. Götze**, 20 kleine Stücke für Streichorchester komponiert und arrangiert in 2 Heften. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Je 2 M.

Diese kleinen Stücke machen in technischer Beziehung möglichst geringe Ansprüche und werden daher schwächeren Kräften und Anfängern im Orchesterspiel sehr willkommen sein. Die Verschiedenheit und Kürze der Kompositionen dürften auch in bezug auf den Vortrag keine erheblichen Schwierigkeiten bieten.

7. **Josef Haydn**, Vierte Sinfonie (mit dem Paukenschlag). Für vier Violinen und Klavier arrangiert von Wilhelm Kochler-Wümbach. Ebendas. Partitur und Stimmen 7,50 M.

Vater Haydns ewig schöne Sinfonie „The Surprise" — dieser Titel bezieht sich auf den G-dur-Akkord am Schlusse des ersten Satzes — hat

in der vorliegenden Bearbeitung, die sehr geschickt und geschmackvoll ist, einen intimen Charakter bekommen. Interpreten und Hörer werden ihre Freude daran haben.

8. **Josef Haydn**, Duett für Violine und für Violoncello. Mit Vortragsbezeichnung versehen und herausg. von F. Bennat. Leipzig, R. Forberg. 1,50 M.

Dieses Duett ist wahrscheinlich während Haydns Aufenthalt in London entstanden und bisher unbekannt geblieben. Friedrich Grützmacher hat es nach dem von Bennat veröffentlichten Originale zum Konzertvortrage eingerichtet und damit der Kammermusik ein wertvolles Stück zugängig gemacht.

E. Orchester und Orgel.

1. **L. Baumann**, Andante religioso für Streichorchester und Orgel. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Partitur 1 M.

Eine Komposition, die zwar keinen Anspruch auf Originalität der Erfindung erheben kann, aber Geschick in der Instrumentation verrät. Melodik und Harmonie sind gewählt.

2. **Karl Wendl**, Instrumental-Messe für Streichmusik und Orgel. Ebendas. Partitur 2 M.

Wir verstehen nicht, was der Autor mit diesem sehr einfach gehaltenen Instrumentstück bezweckt.

F. Verschiedenes.

1. **Franz Zureich**, Kunstgerechte Schulung der Männerchöre. Karlsruhe, J. Langs Buchh. 95 Pf.

Diese Abhandlung ist die weitere Ausgestaltung und Ergänzung eines Vortrages, den Chormeister Fr. Zureich auf Anregung des Präsidenten des „Speyergau-Sängerbundes" über die fachmännische Einstudierung eines Männerchorliedes gehalten hat. Der Verfasser gibt in 3 Abschnitten praktische Winke, die aus langjähriger Erfahrung resultieren und angehenden Dirigenten daher sehr willkommen sein dürften. Zum Schlusse bringt der Verfasser noch einen interessanten Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Männergesanges.

2. **L. Héritte-Viardot**, Die Natur in der Stimmbildung für Redner und Sänger. Heidelberg, O. Petters. 1 M.

Dieses Büchlein will Lehrende und Lernende darüber aufklären, daß alle Fehler in der Stimmbildung geheilt, beseitigt und vermieden werden können, wenn man sich der Heilmittel bedient, welche die Natur selbst dafür bietet. Damit tritt die Verfasserin dieses für die individuelle Behandlung jeder Stimme ein. Darin besteht auch nach unserem Dafürhalten die Kunst des Lehrens.

3. Dr. **Herm. Gutzmann**, Stimmbildung und Stimmpflege. Gemeinverständliche Vorlesungen mit 52 Figuren. Wiesbaden 1906, J. F. Bergmann. 2,60 M.

Der Verfasser dieses wissenschaftlich und dabei gemeinverständlich gehaltenen Buches behandelt in 10 Vorlesungen die „Gesundheitspflege der Stimme und Sprache". Da namentlich Lehrer und Prediger erfahrungsgemäß häufig an Fehlern der Stimme leiden, dürften sie aus

Rücksicht auf den das Stimmorgan in Anspruch nehmenden Beruf gut tun, sich mit den stimmhygienischen Regeln beizeiten vertraut zu machen. Dazu bietet dieses Buch die beste Gelegenheit.

4. **Max Battke**, Die Erziehung des Tonsinnes. 304 Übungen für Ohr, Auge und Gedächtnis für den Gebrauch in Konservatorien, Schulen und Chören, sowie zum Privat- und Selbstunterricht. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Bieweg. 3 M.

Max Battke, der Leiter des Seminars für Musik in Berlin, läßt sich in seinem Werke von dem Grundsatze leiten, daß der Schüler die Harmonielehren erst dann verstehen wird, wenn er „hören" kann. Dieses Hörenlernen möchte er als „Entwicklung des musikalischen Instinkts" bezeichnen. Wer nicht imstande ist, zu „hören", der wird auch nie zum „verstehenden Genießen" der Musik kommen. Dementsprechend findet die Methode des Verfassers ihre wissenschaftliche Grundlage in der Lehre von den Obertönen, die dem Forschenden Auskunft über die Geheimnisse der Tonkunst geben. Wir finden diesen Weg zur „Erziehung des Tonsinnes" gerade und sicher. Dieses Buch sei angelegentlichst empfohlen.

5. **Maria Leo**, Die Stellung des Musikunterrichts im allgemeinen Erziehungsplan. Berlin 1906, Gesellusche Buchh. 30 Pf.

Die Verfasserin dieses Vortrages, welcher gelegentlich der V. Generalversammlung der Musiksektion des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins in Bremen gehalten wurde, will dem Musikunterricht eine bessere Stellung im allgemeinen Erziehungsplan verschafft wissen. Mit dieser Forderung können wir uns nur einverstanden erklären; ist doch die Musik heutzutage ein unentbehrlicher und wertvoller Faktor der deutschen Jugenderziehung geworden.

6. Dr. **Karl Storck**, Die kulturelle Bedeutung der Musik in 2 Teilen. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. I. Teil 80 Pf.

„Die Musik als Kulturmacht des seelischen und geistigen Lebens." So betitelt sich der erste Teil des hochinteressanten Vortrages, den Dr. Karl Storck auf dem 3. musikpädagogischen Kongreß zu Berlin gehalten hat. Es ist unmöglich, in der Kürze, wie sie hier am Platze ist, den Inhalt dieser wissenschaftlichen Abhandlung zu skizzieren. Wir können aber konstatieren, daß jeder wahre Musikinteressent an der Klarheit der Darstellung und Schönheit der Form des obengenannten Themas seine helle Freude haben wird. Möge das Buch hinausdringen in alle Welt, wo die Musik tiefsinnigste Offenbarung und höchste Schönheit in das vielfach qualvolle und oberflächliche Leben bringt!

7. Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. 1,25 M.

In dem vorliegenden Büchlein werden wir mit dem Programm des ersten Tages auf dem Kunsterziehungstag zu Hamburg bekannt gemacht. Aufmerksam machen wir besonders auf den interessanten Vortrag des Professor Dr. Max Dessoir über „Das musikalische Genießen".

8. **August Wiltberger**, Harmonielehre zum Gebrauche in Lehrerbildungsanstalten. Düsseldorf, L. Schwann. 2 M.

Dieses Buch hat einer der ältesten Schüler des namhaften und ausgezeichneten Seminarlehrers und Musikpädagogen Peter Piel (gestorben

1904) nach der großen „Harmonielehre" seines Lehrers und unter Berücksichtigung der darin niedergelegten Grundsätze bearbeitet und ist dabei sehr gründlich zu Werke gegangen. Zufällig kennen wir Piels Lehrbuch näher. Wir halten es für eins der besten Bücher dieser Art für das Studium der Musiktheorie und stellen es weit über Jadassohn und Richter. Für den Unterricht an Seminaren und Präparandenanstalten ist es freilich etwas zu groß angelegt, für den Selbstunterricht aber wie geschaffen. Wiltberger hat das Buch nunmehr in eine kürzere Fassung gebracht und damit einen Gedanken verwirklicht, mit dem sich Peter Piel schon lange vor seinem Tode befaßt hatte. Wiltberger hat ausgeführt, was er im Vorwort versprochen: den Stoff in kurzem, leicht verständlichem Ausdruck, die Beispiele in gut zu behaltender Form und die Aufgaben in reichlicher Zahl zu geben. Das Buch sei aufs wärmste empfohlen.

XIII. Literaturkunde.

Von

Prof. Dr. Otto Lyon,

Stadtschulrat in Dresden.

Überblick.

Das Schillerjahr 1905 brachte zum Schluß noch das reichhaltige Vierte Schillerheft der Zeitschrift Euphorion (XII. Band, 4. Heft), und man kann nun wohl in den Epilog J. Minors einstimmen: „Das Schillerjahr dürfte so ziemlich den letzten Rest alles Urkundlichen über Schiller ans Licht gefördert haben. Man mag ja zweifeln, ob es wirklich nötig war, alle auf Schiller bezüglichen Papiere mit Haut und Haaren abzudrucken, anstatt sie in einer monumentalen Biographie nach Maßgabe ihrer Bedeutung zu verwerten. Wie aber die Dinge heute liegen, wo jeder Forscher nicht bloß viel, sondern alles zu wissen und aus der Kenntnis des ganzen Tatsachenbestandes reden zu dürfen glaubt, ist der Weg an das andere Ufer jedenfalls der kürzere und sicherere." Auch im Jahre 1906 erschienen noch einige kleinere Arbeiten über Schiller. Doch hat sich die Feststimmung gelegt, und es hat den Anschein, als ob die Schillergedächtnisfeier im Jahre 1905 ohne nachhaltige und tiefere Wirkung vorübergegangen sei. Was von Schillers Dichtung heute nicht mehr unserem Fühlen und Denken entspricht, kann auch durch Erinnerungsfeiern nicht wieder lebendig gemacht werden.

Auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts erschienen 1906 im Verlage von Oskar Beck in München die ersten Bände eines epochemachenden Werkes, das auch der Literaturkunde eingehende Behandlung widmet. Der Geh. Oberregierungsrat und vortragende Rat im Königl. preußischen Kultusministerium, Adolf Matthias, gibt ein „Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen" heraus, das folgende Bände umfassen wird: Erster Band. Adolf Matthias, Geschichte des deutschen Unterrichts, Preis geh. 9 M., geb. 10 M.; Prof. Dr. Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz, geh. 6 M., geb. 7 M.; Gymnasialdirektor Dr. Paul Goldscheider, Die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke, geh. 8 M., geb. 9 M. — Zweiter Band. Privatdozent Dr. Friedrich von der Leyen, Einführung in das Gotische, Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche an der Hand der Erklärung ausgewählter Texte, nebst Wörterverzeichnissen; Dr. Ludwig Sütterlin, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. Mit Anhang: Die Aussprache auf phonetischer Grundlage, von Dr. Theodor Siebs. — Dritter Band. Dr. Richard M. Meyer, Deutsche Stilistik, geh.

5 M., geb. 6 M.; Dr. Rudolf Lehmann, Deutsche Poetik; Dr. Franz Saran, Deutsche Verslehre, geh. 7 M., geb. 8 M. — Vierter Band. Dr. Viktor Michels, Geschichte der deutschen Sprache; Dr. Hermann Hirt, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache; Prof. Emanuel von Rosko, Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten, geflügelte Worte. — Fünfter Band. Dr. Friedrich Kauffmann, Deutsche Altertumskunde, Religion und Mythologie; Dr. Friedrich Panzer, Deutsche Heldensage. — Sechster Band. Dr. Ernst Elster, Deutsche Literaturgeschichte. — Dieses großangelegte Werk ist nach Plan und Idee eine Erscheinung, die das Gesamtgebiet des deutschen Unterrichts umfaßt und berufen ist, den deutschen Unterricht, der von vielen Lehrern noch in wahrhaft dilettantischer und engherziger Art erteilt wird, auf eine neue Grundlage zu stellen. Wird doch hier schon in der Aufstellung des Planes klar gezeigt, auf welchen umfassenden wissenschaftlichen Grundlagen der deutsche Unterricht ruhen muß, wenn er in den Schülern alle Kräfte deutschen Geistes, deutscher Sprache, deutscher Art und Sitte lebendig werden lassen soll, wenn er aus einem Fache öder rhetorischer und grammatischer Formalistik und ästhetischer Verschwommenheit und Spielerei in einen lebendigen Brunnen geistiger und geschichtlicher Lebensfülle verwandelt werden soll. Dieses Werk wird künftighin jeder Lehrer des Deutschen gründlich studieren müssen, keiner wird an ihm vorbeigehen können, da es die wissenschaftlichen Grundlagen des deutschen Unterrichts in einem organischen, wohlgegliederten Zusammenhange bieten wird. Schon die ersten Bände, die bisher erschienen sind, beweisen, daß das Werk auf vornehmer wissenschaftlicher Höhe steht, die Gesamtheit der neuesten Forschungen in klarer und eingehender Weise berücksichtigt und sich allenthalben als ein Führer ersten Ranges durch die weitverzweigte und so überaus verschiedenartige Literatur der germanischen Philologie und des deutschen Unterrichts den Lehrenden und Lernenden darbietet.

Erschienen sind bisher Dr. Paul Goldscheider, Die Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke (C. H. Beck'sche Verlagshandlung, Oskar Beck in München). Dieser Band gibt die Grundlagen nicht nur für die Erklärung der Schriftwerke, sondern auch für die Behandlung der Literaturgeschichte. Wir können nur wünschen, daß die Art, wie der Verfasser unsere Dichtung behandelt wissen will, diese lebensvolle, künstlerisch freisinnige und wissenschaftlich hohe Art, in unseren höheren Schulen wie in den Volksschulen im vollen Umfange zur Herrschaft gelangen möge. Gleich hervorragend ist der Band „Der deutsche Aufsatz" von Dr. Paul Geyer, der in überaus vielseitiger und geistvoller Weise eine aus der Fülle gründlicher Studien schöpfende Behandlung dieses schwierigen Gebietes in der Schule gibt. Wir können nur wünschen, daß seine Auffassung der Aufsatzkunst und Aufsatztechnik und seine praktische Darlegung der in Frage kommenden methodischen Gesichtspunkte überall volle Beachtung finden möge. Richard M. Meyers Deutsche Stilistik baut dieses wichtige Gebiet nicht auf schuldidaktischer, sondern in sehr dankenswerter Weise auf neuer, allgemein wissenschaftlicher Grundlage auf. Das gediegene und wertvolle Buch bietet eine staunenswerte Fülle reichster Anregung und belebt die geschichtlich entwickelten Theorien durch sehr geschickt gewählte praktische Beispiele. Franz Sarans Deutsche Verslehre ist ein Werk, das weit über das Gebiet der Schule hinausgreift und ganz neue Gesichtspunkte und Ausblicke für diesen schwierigen Gegenstand gewährt. Für die Behandlung der Metrik in der Schule ist es überaus wertvoll. Niemand, der über Metrik sprechen will, kann dies künftighin tun, ohne Sarans

Buch gründlich durchgearbeitet zu haben. Eine neue Geschichte des deutschen Unterrichts endlich, wie sie Adolf Matthias im ersten Bande dieses Werkes darbietet, war ein dringendes Bedürfnis. Hier ist ganz besonders wichtig, was der Verfasser über Lektüre und Behandlung des Lesestoffes und der Literaturgeschichte darbietet. Wir möchten hier besonders auf S. 429 und 430 dieser Schrift verweisen. Da sagt der Verfasser: „Und nun zur jüngsten Tochter des deutschen Unterrichts, dem Lesestoff. Hier kommt es vor allen Dingen auf Vermeidung von Fehlern und falscher Behandlung an, die diesem Unterrichtsgebiete vielfach zuteil geworden ist und arg geschadet hat. Der Lesestoff gibt zu oft den Schülern in der Klasse nichts zu arbeiten; die deutschen Stunden sind nicht selten die reinen Unterhaltungsstunden; in ihnen wird viel Zeit totgeschlagen; die Schüler fühlen sich nicht genug herausgefordert, ihre Kräfte zu üben; und angeregt und herausgefordert zu werden — mag man sagen, was man will — wollen sie nun doch einmal, danach sehnen sie sich, wenn sie richtige deutsche Jungen sind. Wenn aber der Schüler das Dargebotene ohne alle Mühe begreifen kann oder aber zu begreifen glaubt, dann hat er im besten Falle leichten Genuß, im schlimmsten Falle Langeweile. Nach dieser Seite hin bedarf es des Wandels ... Und ein zweites! Wir dürfen an unsern Dichterwerken nicht soviel schulmeistern und dadurch der Jugend die Freude an den edelsten Dichtungen nicht verderben. Das geschieht aber, wenn wir zu viel kommentieren, erklären, zerfasern, zersetzen, und wenn wir als unleidliche „Schuldschnüffler, Textgründlinge und Aufbauarchitekten" auftreten und die Dichtungen mit allen Qualen der Formalstufen mißhandeln. Auch vor Verfrühung edler Lektüre ist zu warnen, vor Hermann und Dorothea bei grünster Jugend, vor Überfütterung mit Poesie, vor ihrer rein verstandesmäßigen Behandlung und vor Mißbrauch schönster Poesie zu Moralpredigten. Man kann nicht genug dazu tun, die Poesie vor den Pedanten zu retten und der unmittelbaren Wirkung poetischer Kunstwerke ihr gutes Recht zu sichern. Auch sollen wir nicht durch zu harte und schulmeisterliche Einprägung den Schmelz der Dichtung vernichten. Dann sollen wir auch die Prosa nicht allzusehr zurückstellen hinter der Poesie, die ja vielfach im stillen Kämmerlein besser wirkt als in der Schulstube. Die Prosa gibt eine wertvolle Erweiterung des Gedankenkreises, sie führt ein in die beste Gedankenwelt unserer Zeit in nationaler Spiegelung und Ausprägung. Hier ist so recht der Tummelplatz geistiger Gymnastik, da die Anstrengung des Eindringens auch in schwierige Gedankengänge nicht erspart werden soll und auch logisch und stilistisch vorbildliche Wirkung zu erzielen ist... Auch in der Wahl der Lesestoffe soll man, je weiter hinauf in den Klassen, um so weniger engherzig sein. Unser junges Geschlecht hört da draußen viel von unserer neueren, unserer modernen Literatur. Vogel-Strauß-Pädagogik können wir demgegenüber nicht treiben. Nähern wir uns doch ja auf diesem Gebiete recht freundschaftlich unserer Jugend; sonst entfernt sie sich innerlich immer mehr von uns. Es ist deshalb verkehrt, der nachgoetheschen Zeit, ja auch der Dichtung der Gegenwart nicht die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, wo sie die Kreise der Schule fördernd oder auch störend berührt. Hier hat der Deutschlehrer als getreuer Eckart seines Amtes zu walten. Überhaupt liegt keinem Lehrer wie dem des Deutschen so die Pflicht ob, die richtige Mitte zu finden zwischen der gegebenen amtlichen objektiven Richtschnur und der Wirkungskraft persönlichster Art, die sich miteinander vertragen müssen und vertragen können. Denn der gesetzlichen Richtschnur gerade für das Deutsche

ist niemals mit mechanischer Handhabe gedient; dieser Unterricht erfordert wie kein anderer individuelles Gepräge." Man muß über diese besonnenen Ausführungen lebhafte Freude empfinden. Der Verfasser bewegt sich mit dieser vortrefflichen Ausführung zweifellos auf dem rechten Wege, er hält die rechte Mitte zwischen den Extremen. Möchten recht viele seine Worte ernstlich beachten!

Weitere Bände sind bisher noch nicht erschienen. In kürzeren Aufsätzen faßt ein anderes Werk sämtliche Gebiete des höheren Schulunterrichtes zusammen: das von Julius Ziehen herausgegebene Handbuch für Lehrer höherer Schulen (Leipzig, B. G. Teubner, 1906), in dem O. Lyon den deutschen Unterricht behandelt hat (S. 170 bis 214.). Da ich mich eines Urteils über meine eigene Arbeit enthalten muß, sei es mir gestattet, hier anzuführen, was Dr. Willy Friedrich in der Zeitung für Literatur, Kunst und Wissenschaft, Beilage des Hamburgischen Korrespondenten, in der Nummer vom 28. Oktober 1906 (29. Jahrg., Nr. 22) in einem längeren Aufsatze ausführt: „Wollten sich diejenigen, die es ernst meinen, nur recht in das bisher Erreichte vertiefen, sie könnten allerdings den Anbruch einer neuen Zeit nicht mehr von ihrer werten Persönlichkeit an datieren, wohl aber könnten sie manchen Mitstreitern aus andern Lagern die Hand reichen und so in gemeinsamer Arbeit und Aufklärung unendlich viel mehr leisten als mit ihrer jetzigen künstlich hervorgebrachten Isoliertheit. Da sind Männer wie Stadtschulrat Otto Lyon in Dresden, Professor Rudolf Lehmann, jetzt Rektor der Akademie in Posen, Direktor Alfred Biese in Neuwied, Direktor Goldscheider in Barmen, Schulrat Cauer in Koblenz und last not least die vortragenden Räte im preußischen Kultusministerium: Wilhelm Münch und Adolf Matthias, die alle seit Jahr und Tag für die Fortentwicklung des deutschen Unterrichts im engeren und weiteren Sinne mit rastloser Energie und gestützt auf vielseitigstes Wissen tätig sind. Gerade jetzt sind eine ganze Reihe umfangreicher und bedeutender Werke erschienen oder im Erscheinen begriffen, so daß es sich wohl einmal verlohnt, die Ziele der Reform dieser Seite des öffentlichen Unterrichts an den höheren Schulen zusammenfassend klarzulegen ... Da ist in erster Linie das große Teubnersche Handbuch für Lehrer höherer Schulen zu nennen, ein sehr gehaltreiches und für die praktischen Zwecke, denen es dienen soll, ganz vorzüglich verwendbares Werk, in dem Lyon den deutschen Unterricht behandelt. Wer sich einmal rasch darüber unterrichten will, was die fortgeschrittensten unter den hier zu erwähnenden Männern anstreben, der lese diese Abhandlung oder wenigstens die Einleitung oder einige Kapitel daraus. Sie enthält für meine Begriffe das beste, was bis jetzt zusammenfassend in knapper Form über die Reform des deutschen Unterrichts geschrieben ist." Ich führe diese Worte nicht meiner Person wegen an, sondern lediglich um der Gedanken willen, die ich vertrete und denen vielleicht diese Mitteilung einige Förderung bringen kann.

Von hervorragender Bedeutung in bezug auf die Entwicklung unserer Literaturgeschichte ist ein Aufsatz von Adolf Bartels in den „Bayreuther Blättern", die nun auch als kleine selbständige Schrift bei Ed. Avenarius in Leipzig erschienen ist: Deutsche Literatur, Einsichten und Aussichten. Bartels vertritt den entschieden nationalen Standpunkt. „Ich nehme an," sagt er, „daß die Gesundheit des deutschen Volkes erschüttert, daß eine Dekadenz, eine Zersetzung im deutschen Leben und demgemäß auch in Literatur und Kunst vorhanden ist, und daß unser

Hauptbestreben zurzeit darauf gerichtet sein muß, diese zu überwinden und jene wiederzugewinnen." Hierin muß man ihm vollkommen beipflichten. Die Gründe der Zersetzung sucht er nun in dem Industrialismus und im Judentum, und er kommt dazu, eine reinliche Scheidung zwischen deutsch-nationaler und jüdisch-deutscher Literatur zu fordern. „Man kann sich," sagt Bartels, „über die eingetretene reinliche Scheidung sehr leicht unterrichten, man nehme nur einfach den ‚Führer durch die moderne Literatur', mit dem das Berliner Warenhaus Wertheim (Globusverlag) das deutsche Volk beglückt hat, her und vergleiche damit mein Buch ‚Die deutsche Dichtung der Gegenwart' (7. Auflage). Da fehlen in dem ‚Führer' die bei mir sämtlich vertretenen Viktor Blüthgen, Ottomar Enking, Wilhelm Fischer-Graz, Enrika Handel-Mazetti, Otto von Leixner, Agnes Miegel, Theodor Hermann Pantenius, Eduard Paulus, Gustav Renner, Heinrich Seibel, Karl Söhle, Fritz Stavenhagen, Heinrich Steinhausen, Adolf Stern. Dafür findet man die Herren und Damen Hans Heinz Evers, Viktor Hadwiger, Hans Hyan, Hans von Kahlenberg (Helene von Montbart), Erich Mühsam, Roda Roda, Julius Stettenheim, Albert Weidner. Ungünstig behandelt werden in dem Führer: Ferdinand Avenarius, Hans Bethge, Martin Greif, die Gebrüder Hart, Hermann Hesse, Hans Hoffmann, Timm Kröger, Fritz Lienhard, Wilhelm von Polenz, Peter Rosegger, Prinz Carl von Schönaich-Carolath, Heinrich Sohnrey, August Sperl, Karl Spitteler, Helene Voigt-Diederichs, Wilhelm Weigand, Ernst von Wildenbruch, während Leute wie Hermann Bahr, Richard Beer-Hoffmann, Hermann Conradi, Juliane Déry, Hans Heinz Evers, Maximilian Harden, Otto Erich Hartleben, Peter Hille, Hugo von Hofmannsthal, Ludwig Jacobowski, Fritz Mauthner, Stanislaus Przybyzewski, Richard Schaukal, Paul Scheerbart, Arthur Schnitzler, Ludwig Thoma, Clara Viebig, Frank Wedekind als die Träger der Zukunft unserer Literatur erscheinen. Freilich auch Wilhelm Raabe und Marie von Ebner-Eschenbach werden gelobt, es ging nicht gut anders, aber das Herz der führenden Geister des ‚Führers' ist nicht bei ihnen, das ist, wie man deutlich merkt, bei Frank Wedekind. Hält man mein Buch dagegen, so erkennt man, daß die Scheidung in der Tat reinlich ist, man kann in Zukunft ganz einfach von deutsch-nationaler und jüdisch-deutscher Literatur reden." Es folgt dann eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Entwicklung unserer Literatur unter dieser Beleuchtung.

Hier muß man freilich einwenden, daß diese Scheidung in eine deutsch-nationale und jüdisch-deutsche Literatur tatsächlich nicht in dem Umfange besteht, wie Bartels auf Grund eines subjektiven und zu rasch verallgemeinernden Urteils annimmt, daß vielmehr die Zeichen der Zersetzung sich bei deutsch-nationalen und jüdischen Dichtern und Schriftstellern finden, andererseits Gesundes und Großes bei deutschen wie bei vornehmen jüdischen Geistern in gleicher Weise vorhanden ist. Also der Einteilungsgrund ist nicht allenthalben zutreffend. Immerhin aber ist der Standpunkt des Verfassers in den Gesichtspunkten, die er in bezug auf die Zersetzung geltend macht, so wichtig und bedeutsam, daß wir namentlich auch Lehrer und Schule, die sich z. B. von einem solchen Zersetzungsprodukt, der Löwenbergschen Anthologie „Vom goldnen Überfluß", vollständig haben überrumpeln und gefangen nehmen lassen, nicht dringend genug auf dieses Schriftchen von Adolf Bartels aufmerksam machen können. Das Entscheidende in dieser Schrift ist, daß Bartels neben einer Dekadenzliteratur auch eine Dekadenzkritik unterscheidet, und das Opfer solcher Dekadenzkritik ist häufig, in bezug auf Literatur und namentlich

die moderne Dichtung, auch Schule und Lehrerschaft geworden. Wenn wir also auch der Konsequenz, die Bartels zieht, daß alles Gesunde deutschnational, alles Zersetzende jüdisch sei, nicht beipflichten können, so halten wir doch seinen Versuch, zwischen der aufbauenden, organisch verbindenden und der niederreißenden, zersetzenden Literatur zu unterscheiden und Wege zur Besserung zu suchen, für eine verdienstliche Arbeit. Hierbei soll ihm vor allem die Schule treulich helfen; denn es handelt sich um Gesundheit und Zukunft unseres Volkes. Seine Schrift über „Heine" ist bereits ein weiterer Schritt, den Bartels nach dieser Richtung hin gegangen ist. Wir sehen auch hier vielfältige sehr starke Übertreibungen, möchten aber doch darauf hinweisen, daß Bartels es auch versteht, durchaus wissenschaftlich objektiv zu bleiben, wie sein vorzügliches „Handbuch zur Geschichte der deutschen Literatur" (Leipzig, Ed. Avenarius, 1906) beweist (s. u. S. 480).

Außer den Arbeiten von Bartels trat auf dem Felde der Literaturgeschichte besonders noch ein Werk im Jahre 1906 hervor: Die Literaturgeschichte von Eduard Engel, die im Verlage von G. Freytag und F. Tempsky, Leipzig und Wien, erschienen ist. Das Charakteristische dieses Werkes ist, daß es Nachschlagewerk und Lesebuch vereinigt, daß es in die mit großer Klarheit geschaffene Übersicht über die Entwicklung unserer Literatur zahlreiche Proben einwebt. Auch dieses Werk wird der Schule in hohem Grade willkommen sein, da es dem Lehrer ein guter Führer durch die unendlich verzweigten Gebiete unserer Literatur, namentlich auch der modernen Dichtung, sein wird.

Literatur.

I. Literaturgeschichtliches und Ausgaben von Dichtungen.

1. **Eduard Engel**, Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2 Bände. 1189 S. Leipzig 1906, G. Freytag. Geb. 12 M.

Engels Literaturgeschichte erscheint als ein willkommenes Werk, weil es von keiner vorgefaßten Meinung ausgeht, weil es kein Prinzip aufstellen und durchführen, weil es nicht Richtungen bekämpfen und andere wieder unterstützen will, sondern weil es voraussetzungslos und unparteiisch in rein sachlicher Weise Personen und Werke, Zeitläufe und Perioden, Strömungen und Einflüsse, Erscheinungen und Wirkungen schildert. Die ältere Zeit ist ziemlich kurz, aber doch ausreichend behandelt. Der Schwerpunkt des Werkes liegt in der neueren und neuesten Zeit. Die Zeit Goethes und Schillers hat er trefflich geschildert, und manches ist ihm hier vorzüglich gelungen. Meisterhaft ist aber vor allem die Dichtung der Gegenwart geschildert, und hier wird das Werk für jeden Gebildeten zu einem zuverlässigen Führer zu dem, was wahrhaft gut und tüchtig ist an unserer modernen Dichtung. Die Sprache ist klar und einfach, die Darstellung fesselnd, die Auswahl der Proben sehr glücklich. Engels Literaturgeschichte ist kein zünftiges Gelehrtenbuch, sondern das Werk eines Mannes von Welt und Geschmack, der wieder für Leute von Welt und Geschmack schreibt. Es ist ein Buch für das Haus, und vor allem auch für die reifere Jugend, auf deren Bedürfnisse er an vielen Stellen (z. B. S. 1077 in seinen treffenden Ausführungen über Frenssens Jörn Uhl) geradezu Rücksicht nimmt.

2. **Felix Holczabek**, Deutsche Metrik und Poetik nebst einem Abriß der Literaturgeschichte und einer Sammlung von Beispielen. Ein Hilfsbuch für den deutschen Unterricht an Mädchen-Lyzeen, höheren Mädchen-Fortbildungsschulen wie zum Selbstunterrichte. 2. verb. Aufl. Wien 1906, C. Graeser & Co. Geb. 2 K 60 h.

Obwohl sich der Verfasser auf Pauls Grundriß der germanischen Philologie bezieht, hat er in seinem Buche die von Sievers beseitigte irreführende Lachmannsche Bezeichnung: hochtonige und tieftonige Silben (statt des richtigen: haupt- und nebentonige Silben) noch immer beibehalten. Auch sonst sind mancherlei veraltete Anschauungen vertreten, z. B. über die epische Langzeile (S. 12), über den Vers Otfrieds (S. 13), über den Nibelungenvers (S. 13) u. a. Hier ist eine Revision auf Grund neuerer Forschungen dringend nötig. Der Abriß der Literaturgeschichte verliert sich zu sehr in eine bloße Aufzählung von Namen, Werken und Jahresziffern. Dank verdient die besondere Behandlung der österreichischen Dichter des 19. Jahrhunderts (S. 189 ff.). Das Buch ist als Ganzes nicht schlecht, bedarf aber der Verbesserung in manchen Einzelheiten. Man lasse sich durch den fürchterlichen Titel nicht abschrecken.

3. Dr. **Otto Hellinghaus**, Gymnasialdirektor Prof., Goethes Werke für Schule und Haus. Mit Lebensbeschreibungen, Einleitungen und Anmerkungen. (Bibliothek deutscher Klassiker für Schule und Haus. Begründet von Dr. Wilhelm Lindemann.) Freiburg 1906, Herdersche Verlagshandlung. Geb. pro Band 3 M.

Eine vortreffliche, von Prüderie freie und trotzdem für die Jugend vorzüglich geeignete Auswahl von Goethes Werken, die wir auch nichtkatholischen Kreisen warm empfehlen können. Der Herausgeber beweist in den Anmerkungen und Einleitungen eine genaue Kenntnis der Goetheforschung und zeigt sich in der Auswahl als ein feinsinniger ästhetischer Berater und warmherziger Erzieher der Jugend. Freilich sähe man gern noch manches aufgenommen, was in diesen 3 Bänden fehlt. Vielleicht entschließt sich der verdiente Herausgeber zu einem vierten Bande.

4. Dr. **F. Teetz** zu Bad Oeynhausen, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. I. Bändchen: 1. Teil der Aufgaben aus Schillers Balladen und Romanzen. Das Balladenjahr 1797. 2., sehr verb. Aufl. — III. Bändchen: Das Lied von der Glocke. 3. verb. Aufl. Leipzig 1906, W. Engelmann. Geb. 1,60 M. und 1 M.

Wer sich nicht zu der kunsterzieherischen Einseitigkeit der Lehre „vom papiernen Drachen" verirrt hat, sondern unserer Schule im deutschen Aufsatz freie Themawahl aus allen Gebieten, Vielseitigkeit der Stoffe und Freiheit der Behandlung gewahrt sehen will, der wird mit mir auch diese Aufgabensammlung, die der Kunsterzieher gewöhnlichen Schlages auf den Index der verbotenen Bücher setzen würde, als eine dankenswerte Darbietung willkommen heißen. Freilich gehen auch demjenigen Beurteiler, der sich im Kampf unserer Tage einen freieren Standpunkt bewahrt hat, die Dispositionen, die hier gegeben sind, vielfach zu sehr ins einzelne. Dadurch wird leicht ein zu formalistischer Ausbau der einzelnen Themen herbeigeführt, der zu vermeiden ist. Nach dieser Seite hin bedarf das sonst treffliche Werk einer Revision.

5. **Bildnisse deutscher Dichter.** 10 Blatt Folio-Formate in Mappe. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 4,50 M.

Die Mappe enthält gute Bildnisse von Goethe, Grillparzer, Herder, Klopstock, Körner, Lenau, Lessing, Schiller, Uhland und Wieland. Für den Unterricht werden diese Bildnisse gute Dienste leisten.

6. **Shakespeare**, Schlegel-Tieckſche Überſetzung, revidiert von Hermann Conrad. Julius Cäſar. Mit Einleitung und Anmerkungen. Stuttgart 1906, Deutſche Verlags-Anſtalt. Geb. 1,50 M.

Dieſe Volksausgabe, die auch vorzüglich ausgeſtattet iſt, verdient die wärmſte Empfehlung; ſie wird auch in Schulen mit großem Nutzen verwendet werden können. Die Einleitung bietet in knapper Form alles Wiſſenswerte über Quelle und Abfaſſungszeit und gibt eine vortreffliche Würdigung der Handlung. Die Behandlung des Textes iſt vorzüglich.

7. **Albrecht Tiemann**, Prof., Welches ſittliche Recht verleiht Friedrich Schiller ſeinem Wilhelm Tell zu der blutigen Tat an Geßler? Magdeburg 1906, E. Frieſe. Schulprogramm.

Tiemann nimmt Schillers Tell, deſſen blutige Tat der verſchiedenſten Beurteilung unterliegt, gegen die Angriffe Börnes, Webers, Bismarcks, Franz Kerns u. a. in Schutz. Seine geſchickte und klare Verteidigung, die er aus dem ganzen Aufbau des Dramas und der Klarlegung der Motive entwickelt, gipfelt in dem Satze: „Schiller hat ſeinen Wilhelm Tell nicht zum Mörder gemacht, er hätte nimmermehr einen ſolchen als dramatiſchen Helden brauchen können. Er hat vielmehr durch Charakterzeichnung und planvolle Entwicklung der Handlung dafür geſorgt, daß er uns als ehrlicher Krieger im Dienſte ſeines Vaterlandes und ſeines heiligen Naturrechtes erſcheint.“

8. **Bertha von Suttner**, Geſammelte Schriften (vollſtändig in 60 Lieferungen zu 40 Pfennigen, jede Woche eine Lieferung). I. Band. 1. Lieferung. Mit 2 Bildern Bertha von Suttners. Dresden, E. Pierſon.

Die erſte Lieferung enthält eine Lebensbeſchreibung der bekannten Romanſchriftſtellerin von Leopold Katſcher und den Anfang des Romans Highlife. Wir wollen nicht verfehlen, auf dieſe billige Volksausgabe der Werke dieſer intereſſanten Geſellſchaftsſchilderin empfehlend hinzuweiſen. Die meiſten kennen ja nur ihr epochemachendes Werk „Die Waffen nieder!“ Es dürfte ſich verlohnen, auch die Geſamtentwicklung dieſer bedeutenden Perſönlichkeit genauer zu verfolgen.

9. **Eckart**, Ein deutſches Literaturblatt. I. Jahrgang 1906/07. Nr. 1. Oktober. Herausg. vom Zentralverein zur Gründung von Volksbibliotheken. Zugleich Organ der deutſchen Zentralſtelle zur Förderung der Volks- und Jugendlektüre. Berlin Schriftenvertriebsanſtalt. Vierteljährlich 1 M.

Eine vortreffliche Zeitſchrift, die vor allem dazu dienen wird, Klarheit in die Beurteilung unſerer Volks- und Jugendlektüre zu bringen, die weder vom einſeitig moraliſchen, noch vom einſeitig äſthetiſchen Standpunkte aus eingeſchätzt und regiſtriert werden darf. Wir können die Ziele der Zeitſchrift nicht beſſer darlegen als mit den Worten des Profeſſors Dr. Reinhold Seeberg, der in ſeinem „Wort zum Geleit“ unter anderem folgendes ſagt: „Man meint, das Altmodiſche gehe mit dem Chriſtentum, und das Neumodiſche wider das Chriſtentum. Nichts behindert ſo ſehr eine geſunde äſthetiſche Anſchauung, als dieſe Reaktionsgelüſte zugunſten der ‚guten alten Zeit‘. Das ſtetige Nörgeln an allem ‚Modernen‘ ſtößt nur ab und gewinnt niemanden, zumal wenn man den Nörglern anmerkt, daß ſie das Moderne weder kennen noch verſtehen. Die Parole: ‚weg mit der Gegenwart und zurück zur Vergangenheit!‘ hat keine Zukunft. Vor nichts ſoll ſich dieſe Zeitſchrift mehr hüten als vor dem unmodernen altfränkiſchen Weſen.

Was wir bekämpfen wollen, hat es immer zu bekämpfen gegeben, nicht ‚die Moderne‘ erſt iſt als Gegner erſtanden. Nicht die plaſtiſche Realiſtik

der psychologischen Schilderungen, wie die Neueren sie bringen, ist an sich schon eine Gefahr, und nicht die sinnliche Konkretheit des Wirklichen in der bildenden Kunst unserer Tage ist an sich zu tadeln. Im Gegenteil, die Vervollkommnung der Technik und die Vertiefung der Darstellungsmittel verdient alles Lob und stellt einen großen Fortschritt dar. Nicht in den Formen liegt der Fehler, sondern in dem armseligen oder bösartigen Inhalt, den sie beschließen. Aber dieser Inhalt wird erst gefährlich durch die konkrete Form, in der er auftritt. Man kann die realistische Tendenz freudig anerkennen und braucht darin keinem Modernen nachzustehen und man kann doch zugleich viele Produkte dieser modernen Kunst als verdorben und verfehlt verwerfen. Nicht das Widerwärtige und Perverse, nicht das Zufällige und Belanglose ist Gegenstand der Kunst, auch die ingeniöseste Technik kann die Darstellung hiervon nicht über den Charakter des Kunststückes erheben, und es ist oft ein gefährliches Kunststück.

Hier eröffnet sich eine Reihe wichtiger Aufgaben für unsere Zeitschrift. Sie soll die moderne Literatur und Kunst verstehen lehren mit ihrem Recht und ihrem Unrecht. Sie soll beurteilen lehren, nicht bloß verwerfen, sie soll in die Sache einführen, nicht bloß sie verekeln, sie soll zum Sehen und Hören anleiten, nicht zum bloßen Nachsprechen. Kinder unserer Zeit sind wir alle, auch wenn wir auf ewigem Grunde stehen. Was an Gaben und Kräften sich in dieser Zeit regt, das soll auch der Sache des Christentums und der höchsten Geisteskultur dienen. Das gilt auch von den Bestrebungen und Kräften, die wir als ‚modern' bezeichnen. Was gut, reif und gesund in ihnen ist, das wollen wir dem christlichen Volke zuführen, und wir wollen es warnen vor dem Gemeinen, Niedrigen und Häßlichen. Aber nicht auf blinde Zustimmung kommt es uns an, sondern auf die Heranbildung selbsterworbenen Urteils, eigener Anschauungen und Überzeugungen. Möchte es dabei unserer Sache an der Hilfe der starken Geister und der eigenartigen Persönlichkeiten nicht fehlen. Was sie uns zu sagen haben, das wollen wir gern annehmen und dankbar lernen.

Die Aufgabe ist groß, möchte sie viele Mitarbeiter gewinnen! Das Ziel, das uns vorschwebt, ist umfassend und weit, möchten frohe Herzen ihm dienen und edle Geister die Hand zu seiner Verwirklichung bieten! Unserem deutschen Volk mit seinem alten Idealismus, mit den tiefen Kräften seines Gemütes gilt die Arbeit, möchte es ihr an Früchten nicht fehlen! Wir glauben daran, daß der ewige Gott mit aller Kraft, Wahrheit und Schönheit unseres Volkes Erbteil ist; möchte es uns gelingen, daß unser Volk dieses edlen Erbes mit reinem Herzen und hellem Auge wieder froh werde! Dazu soll dieser Versuch gemacht werden. Gott schenke uns dazu Kraft und Freudigkeit, Einfalt und Wahrhaftigkeit."

Die übrigen Aufsätze des ersten Heftes: Religion und Kunst von Dr. Heinrich Steinhausen; Willibald Alexis von Julius Havemann; Aus der neueren Bibliothekstechnik von Dr. G. Fritz sind gleichfalls hervorragende Leistungen. Keine Schule, keine deutsche Familie kann an dieser überaus notwendigen Zeitschrift achtlos vorübergehen. Möge sie die weiteste Verbreitung finden zum Segen unseres Volkes und unserer Jugend.

10. Dr. **H. Drees**, Deutsche Festspiele. Berlin-Groß-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 1,50 M.

Patriotische Gedichte sind zu einem Festaktus vereinigt, der zugleich musikalisch ausgestattet ist. Das ist der Charakter der hier gebotenen sechs „Festspiele" (genauer: Deklamationsprogramme): Nr. 1. Deutschlands

Sachsenkaiser; Nr. 2. Die Hohenstaufen; Nr. 3. Der deutsche Einheitstraum und seine Erfüllung; Nr. 4. Deutschland zur See; Nr. 5. Junge Helden; Nr. 6. Des deutschen Jünglings Werdegang. Jede Feier soll einen einheitlichen Charakter tragen. Ob solche „Festspiele" zweckentsprechend sind, kann nur die Praxis zeigen. Ich habe große Bedenken gegen solche künstlich zusammengesuchten „Einheiten", die in Wirklichkeit wohl kaum eine Einheitlichkeit der Stimmung erzeugen, weil jedes Gedicht für sich eine Einheit ist und das Einzwängen in ein scholastisch ausgeklügeltes Programm nicht verträgt. Doch ich kann auch irren und werde mich gern durch praktische Versuche belehren lassen.

11. **Oskar Kobel**, Deutsche Dichter. Breslau, H. Handel. 40 Pf.

Das Schriftchen stellt das Wichtigste aus dem Leben deutscher Dichter von Walther von der Vogelweide bis Gustav Freytag und Wilhelm Weber zusammen.

12. **Goethes Werke**, Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausg. von Prof. Dr. **Karl Heinemann**. Kritisch durchges. und erläuterte Ausgabe. (Meyers Klassiker-Ausgaben, herausg. von Prof. Dr. Ernst Elster.) Leipzig, Bibliographisches Institut. Geb. je 2 M.

19. Band: Singspiele. Festspiele. Die Wette, Lustspiel in einem Akt. Teplitz 1812. Bearb. von Dr. Karl Heinemann.

21. Band: Rezensionen in den Frankfurter gelehrten Anzeigen. Kleinere Jugendschriften: Judenpredigt. Fragment eines Romans in Briefen. Zum Shakespeares-Tag, Der ewige Jude u. a. — Dramen in ursprünglicher Gestalt: Geschichte Gottfriedens von Berlichingen mit der eisernen Hand. Erwin und Elmire. Claudine von Villa Bella. Faust, in ursprünglicher Gestalt. Iphigenie auf Tauris. Bearb. von Dr. Karl Heinemann.

25. Band: Theater und Literatur. Aufsätze, Rezensionen usw. Bearb. von Dr. Georg Ellinger.

28. Band: Anhang zur Lebensbeschreibung des Benvenuto Cellini, bezüglich auf Sitten, Kunst und Technik. Rameaus Neffe. Diderots Versuch über die Malerei. Reden. Bearbeitet von Professor Dr. Karl Voßler.

Auch die vorliegenden Bände der schönen Goethe-Ausgabe des Bibliographischen Instituts verdienen die warme Anerkennung, die wir den früheren Bänden gezollt haben. Textbehandlung, Einleitungen und Anmerkungen stehen auf der Höhe der gegenwärtigen Goetheforschung. Druck und Ausstattung sind geschmackvoll und wohltuend für Auge und Sinn.

13. **Hermann Rohl**, Herders Werk in 6 Büchern. Ausgewählt und mit Einleitung. Berlin, A. Weichert.

Eine knappe und billige Auswahl von Herders Schriften wie die vorliegende, die in drei Bänden und sechs Büchern das beste von Herder enthält, wird namentlich der Jugend und Schule willkommen sein. Die veralteten Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit sind aber immer noch in zu ausgedehnter Form gegeben. Wenige Abschnitte dürften völlig genügen. Im übrigen ist kaum etwas übersehen, was heute noch von Herder in Schule und Haus lebendig zu wirken vermag. Papier und Druck könnten besser sein.

14. **Walter Heichen**, Eduard Mörikes sämtliche Werke in 4 Büchern. Mit dem Porträt des Dichters. Berlin, A. Weichert.

Solche knappe und billige Auswahl-Ausgaben sind geradezu ein dringendes Bedürfnis für unser Volk. Die Auswahl ist gut. Läßt sich

nicht, ohne wesentliche Preiserhöhung, Papier und Druck in besserer Form geben?

15. **Sammlung Göschen:**

a) Dr. **Carl Weiser**, Englische Literaturgeschichte. 2. verb. und verm. Aufl. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Eine meisterhaft knappe und inhaltreiche Arbeit, die allenthalben die Ergebnisse der neuesten Forschungen in genauer Weise verwertet. Auch die moderne englische und amerikanische Literatur ist berücksichtigt. Wer über Kipling, Ruskin, Walt Whitman, Jerome, Bret Harte, Mark Twain u. a. zutreffend in wenigen Sätzen unterrichtet sein will, der wird hier das Rechte finden.

b) Prof. Dr. **Julius Sahr**, Deutsche Literaturdenkmäler des 16. Jahrhunderts. III. Von Brant bis Rollenhagen: Brant, Hutten, Fischart, sowie Tierepos und Fabel. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Mit den Göschenbändchen Luther (Nr. 7), Hans Sachs (Nr. 24) und Volkslied (Nr. 25) bildet das vorliegende, gleichfalls von Sahr herausgegebene, ein Ganzes. Auswahl, Einleitung und Anmerkungen sind vortrefflich und zeigen Sahrs oft bewährte feinsinnige und gründliche Kenntnis unserer älteren Dichtung im hellsten Lichte. Außer Brant, Hutten und Fischart sind Reinke de Vos, der die klassische Form des deutschen Tierepos darstellt, und Fabeln von Burkhard Waldis, Erasmus Alberus und Georg Rollenhagen vertreten.

c) Dr. **M. M. Arnold Schröer**, Grundzüge und Haupttypen der englischen Literaturgeschichte. Leipzig 1906, G. J. Göschen. I. Von den ältesten Zeiten bis Spenser. II. Von Shakespeare bis zur Gegenwart. Geb. je 80 Pf.

Die Entwicklung der englischen Literaturgeschichte findet hier eine eingehende Darstellung, die in knapper Form die Hauptdichter schildert und das Alt-, Mittel- und Neu-Englische bis zur Gegenwart umfaßt. Die gründliche Arbeit sei Schule und Haus aufs wärmste empfohlen.

d) Dr. **Josef Karásek**, Slawische Literaturgeschichte. Leipzig 1906, G. J. Göschen. I. Ältere Literatur bis zur Wiedergeburt. II. Das 19. Jahrhundert. Geb. je 80 Pf.

Ein Seitenstück zu Schröers Behandlung der englischen Literatur in der Sammlung Göschen. Karásek gibt in trefflicher Weise eine knappe und klare Übersicht über die slavische Dichtung und schildert gleich eingehend die altslavische, kirchenslavische, bulgarische, serbische, kroatische, slovenische, polnische, dalmatinische und tschechische Literatur. Wird auch die Schule kaum Zeit gewinnen, auf diese Literaturgestaltungen einzugehen, so wird doch manches daraus in der Literaturgeschichtsstunde und bei der Lektüre der deutschen Dichter wohl geeignet sein, ein neues Licht auch auf deutsche Literaturverhältnisse zu werfen.

e) Dr. **Viktor Junk**, Die Epigonen des höfischen Epos. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Neben einer allgemeinen Einleitung bietet das treffliche Bändchen eine Auswahl aus den Werken von Rudolf von Ems, Konrad von Würzburg, dem Stricker und Meier Helmbrecht.

f) Dr. **Max Koch**, Prof., Geschichte der deutschen Literatur. 6. neu durchges. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die vorzügliche kleine Literaturgeschichte sei hier erneut aufs wärmste empfohlen. Ist sie doch ein kleines Meisterwerk, dem der Verfasser auch in der neuesten Auflage alle Liebe und Sorgfalt zugewendet hat.

16. **Friedrich Michael Schiele**, Sang und Spruch der Deutschen. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. (Dürrs Deutsche Bibliothek.) Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Geb. 4 M.

Aus der Dürrschen Bibliothek gebührt diesem Bande das beste Lob. Die hier gebotene Auswahl aus der deutschen Lyrik und Epigrammatik umfaßt alles, was für die Jugend von Wert ist. Volkstümliches und Sangbares sind mit besonderem Glück berücksichtigt.

17. **Adolf Bartels**, Handbuch zur Geschichte der Deutschen Literatur. Leipzig 1906, E. Avenarius. 5 M.

Dieses 789 Seiten umfassende Handbuch ist eine Ergänzung zu des Verfassers bekannter „Geschichte der deutschen Literatur", aber nicht nur zu dieser, sondern zu jeder Literaturgeschichte überhaupt. Wer sich Goedekes ausführlichen Grundriß nicht anschaffen kann, wer nicht Zeit hat, sich die Literaturangaben, Biographisches und Bibliographisches mühsam aus Scherer, Vogt-Koch, Brümmer, R. M. Meyer, Vilmar, Kurz u. a. zusammenzusuchen, der findet hier allen biographischen und bibliographischen Stoff von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart in kurzer, knapper Weise zusammengestellt. Das vorliegende Handbuch läßt nichts Wesentliches vermissen und ergänzt alle bisherigen Literaturgrundrisse, auch den Goedeke, an vielen Stellen in trefflicher Weise. Das Handbuch von Bartels, das namentlich für die moderne Zeit Einzigartiges bietet, ist daher namentlich für Lehrer, Studierende und Primaner ein unentbehrlicher Führer und Ratgeber. Sehr wertvoll ist auch der Umstand, daß Bartels die Urteile der Dichter über andere Dichter, z. B. Hebbels, Ludwigs, Grillparzers, Schillers, Goethes u. a. sorgfältig mitverzeichnet hat. Das treffliche Werk sei allen Literaturfreunden und insbesondere der Schule warm empfohlen.

18. **Richter von der Rother**, Lessing, Vom Laokoon zum Nathan. Leipzig B. Elischer Nachf. 2 M.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß über keinen unserer klassischen Dichter so gründliche Unwissenheit in den gebildeten Kreisen Deutschlands herrscht, als über Lessing. Trotz alles Gelehrtenfleißes in Literaturgeschichten und Aufsätzen, trotz aller Lehrermühe in den Schulen bleibt Lessing selbst unseren Gebildeten eine fast unbekannte Größe. Der Verfasser der vorliegenden Schrift hat daher schon seit vielen Jahren in Reden und Vorträgen dem größeren Publikum Lessings Geisteswerk näher zu bringen versucht und hat nun diese Vorträge in dem vorliegenden Bande gesammelt und zu einem zusammenhängenden Ganzen verwoben. Seine Behandlung des Dichters ist rein ästhetisch oder kulturästhetisch, wie Richter — von der Rother — es selbst bezeichnet. Am besten ist das, was er über die Dramen Lessings sagt. Wenn auch die gesucht geistreiche Diktion vielfach störend wirkt, so ist doch die Schrift als ein Versuch, Lessings Weltanschauung in knapp zusammengefaßten Sätzen dem größeren Publikum zu übermitteln, mit Dank zu begrüßen.

19. **Julie Adam**, Bürgerschullehrerin, Der Naturſinn in der deutschen Dichtung. Wien 1906, W. Braumüller. 2,40 M.

Die Verfasserin gibt eine Charakteristik des Naturgefühls der deutschen Dichter und der Entwicklung dieses Gefühls in der deutschen Dichtung von der ältesten Zeit bis zu Heine. Ein zweiter Band, der die moderne Dichtung in bezug auf das Naturempfinden behandelt, soll folgen. Von jeder einzelnen Epoche und jedem Dichter sind zahlreiche Proben aus

den Dichtungen eingefügt. Besonderer Wert ist der Schrift nicht beizumessen.

20. **A. Heutschel** und **K. Linke**, Schulinspektoren. Illustrierte deutsche Literaturkunde in Bildern und Skizzen für Schule und Haus. 6. Aufl. Herausg. von K. Linke. Mit 75 Abbildungen. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Kart. 70 Pf.

Die Schrift bietet zwar nichts Eigenartiges und Ursprüngliches und beruht nirgends auf tieferen Studien, ist aber doch besser als die von mir im vorigen Jahresbericht beurteilte Kleine Literaturkunde von Linke. Auch lebende Dichter, wie Martin Greif, Rosegger, Marie von Ebner-Eschenbach, Detlev von Liliencron, sind bedacht.

21. **August Otto**, Seminarlehrer, Bilder aus der neueren Literatur. 5. Heft: Josef Victor von Scheffel. Minden, C. Marowsky. 2 M.

Wir haben es hier mit einem auf gründlichen Studien beruhenden und mit liebevoller Hingabe geschriebenen Lebensbilde Scheffels zu tun, das zugleich eine treffliche Einführung in seine Werke darbietet.

22. **Wilhelm Herbsts** Hilfsbuch für die deutsche Literaturgeschichte. Bearb. von Emil Brenning. 8. Aufl. Gotha 1906, F. A. Perthes. 2 M.

Herbsts Leitfaden gilt mit Recht als ein gutes und tüchtiges Buch. Brenning hat in der vorliegenden Neubearbeitung den altbewährten Leitfaden wieder mit der neuesten Forschung allenthalben in Einklang gebracht, Veraltetes ausgeschieden und Fehlendes ergänzt, so daß das brauchbare Schulbuch auch fernerhin mit Nutzen verwendet werden kann. Dem Bearbeiter gebührt für seine sorgfältige Arbeit aufrichtiger Dank.

23. **Euphorion**, Zeitschrift für Literaturgeschichte. Herausg. von August Sauer. XII. Band, 4. Heft (4. Schiller-Heft). XIII. Band, 1. bis 3. Heft. Wien 1905/06, C. Fromme. Preis des Heftes 4 M., des Bandes 16 M.

Auf die vortreffliche Literaturzeitschrift Euphorion, die in keiner Schul- und Lehrerbibliothek von wissenschaftlichem Range fehlen darf, sei hier mit wärmster Empfehlung nachdrücklich hingewiesen. In dem vierten Schillerhefte handelt Heinrich Bischoff in Lüttich über Schiller-Literatur in Belgien, Ernst Kraus teilt Schillerbriefe mit, deren Handschriften er im Sommer 1905 im gräflich Czernieschen Archiv zu Neuhaus in Böhmen fand. J. Hartmann veröffentlicht Ungedruckte Briefe an Schiller. J. Minor gibt Anmerkungen vom Seminar für deutsche Philologie in Wien zu den von ihm früher veröffentlichten Briefen an Schiller aus dem Schillerarchiv (Euphorion XII, S. 282—364). Zu Schwans hochwichtigem Brief an Körner über Schillers Leben bis 1785 gibt Max Rubensohn eingehende Untersuchungen zur Entstehungs- und Textgeschichte. Unter der Überschrift: Aus Schillers Freundeskreis teilt Albert Leitzmann acht Briefe an Wilhelm von Humboldt mit.

Der dreizehnte Band bringt einen Aufsatz von Gustav Widmann in Stuttgart: Griseldis in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts. Vom Namen „Luther" handelt Otto Clemen (Zwickau i. Sa.). Seine Fischart-Studien setzt Adolf Haulffen in Prag fort (VIII. Anmahnung zu christlicher Kinderzucht). Elise Elösser in Insterburg gibt den Versuch einer Deutung von Goethes Märchen, der freilich wohl kaum zutreffend ist. Die Stellung Gleims und seines Freundeskreises zur französischen Revolution erörtert Felix von Kozlowski nach ungedruckten Briefen. Antonie Hug von Hugenstein in Wien gibt im Anschluß an Ernst Heilborns Ausgabe der Werke von Novalis eine Abhand-

lung zur Textgeschichte von Novalis' Fragmenten. Über Wilhelm Müllers Übersetzung von Marlowes Faust spricht Reinhold Steig. Otto Gildemeisters Anfänge behandelt nach ungedruckten Partien A. K. T. Tielo. Georg Baesecke behandelt die Metrik des 16. und 17. Jahrhunderts. Georg Wenderoth bespricht die poetischen Theorien der französischen Plejade in Martin Opitz' Deutscher Poeterei. Bernhard Seuffert teilt den ältesten dichterischen Versuch von Sophie Gutermann-La Roche mit. E. Stemplinger behandelt Wielands Verhältnis zu Horaz. Kant und die Romantik bespricht Wilhelm Hans. Bücherbesprechungen, Miszellen und Referate schließen sich an. Eine Fülle wertvoller und gediegener Arbeiten ist in diesen neuen Heften vereinigt. Möchte auch die Schule durch eifrige Benutzung recht viel Gewinn aus dieser Zeitschrift ziehen.

II. Dichtungen.

1. **Frances Külpe**, Die Insel des Lebens. Märchen und Phantasien. Dresden, E. Pierson. 2 M.

Von Böcklin begeistert schrieb die Verfasserin dieses Buch, auch Klinger u. a. haben ihre Seele mit zu diesen Phantasien entflammt. Frau Pastor Frances Külpe verfügt über eine reiche und lebendige Phantasie und eine gewandte Darstellung. Oft streift ihre schriftstellerische Begabung ans Dichterische. Aber die Kraft der Gestaltung blieb ihr bisher versagt. Ihre Bilder und Gedanken zerfließen in formlose Nebel. So fehlt ihr gerade das, was Böcklin und Klinger zu Künstlern macht, während sie in dem, was an diesen romantisch-phantastisch-philosophisch und daher nicht künstlerisch ist, bei ihnen aber doch schließlich durch die künstlerische Kraft überwunden wird, unheimlich schwelgt. Mehr Goethe!

2. Tagebuchblätter eines Weltpriesters. Dresden, E. Pierson. 4 M.

Der Kampf eines katholischen Pfarrers mit der irdischen Liebe, das Ringen eines idealgesinnten Menschen mit der „Bestie" im Innern, mit der Leidenschaft, das Eindringen der Industrie in ein weltfremdes österreichisches Gebirgsdorf mit seinen knorrigen Bauern, die Geschichte eines armen, verlassenen, zu „freier Liebe" von einem Sozialdemokraten verführten Weibes: das alles wird in gewandter, fesselnder, oft packender Form zur Darstellung gebracht. Doch sind die Motive, die hier verwendet werden, zum Teil schon so vielseitig in unserer Literatur bearbeitet worden, daß man vielfach nicht das Gefühl des Neuen, Eigenartigen und Ursprünglichen gewinnt. Einen Vorzug aber hat die Erzählung: sie macht völlig den Eindruck des wirklich Erlebten und Tatsächlichen, und das tragische Schicksal eines Weibes, das durch die „freie Liebe" um ihr Lebensglück betrogen wurde, vermag einen tieferen Einblick in die Verhältnisse armer Dorfbewohner und parteipolitischen Treibens unter den Industriearbeitern zu gewähren. Freilich stören vielfach moralisierende und philosophierende Darlegungen, die in breiter Weise in die Erzählung eingeschoben sind, die Einheit des Ganzen und die künstlerische Wirkung. Gelegentlich verirrt sich dabei der Verfasser zu Geschmacklosigkeiten, wie der, daß S. 236, um das Treiben jüdischer Agitatoren zu schildern, bemerkt wird, es seien „den ganzen Tag bis spät in die Nacht hinein von Schulterblatt (so heißt ein jüdischer Aufhetzer) und Cohnsorten aufreizende Reden gehalten worden". Im ganzen aber macht das Werk einen günstigen Eindruck und erhebt sich namentlich in den letzten Teilen zu achtunggebietender Höhe.

III. Schulausgaben.

Von Schulausgaben für den deutschen Unterricht seien aus diesem Jahrgange empfohlen:

1. Deutsche Schulausgaben, herausg. von Dr. **J. Ziehen.** Dresden, L. Ehlermann.

   Band 38. Dr. **Julius Ziehen,** Homers Ilias, übersetzt von Johann Heinrich Voß. Geb. 1,45 M.

In der vorliegenden Auswahl ist der Originaltext (15 778 Verse) auf 6980 Verse beschränkt worden. Einleitung und Auswahl sind vortrefflich. Die Ausgabe gibt ein wohlgelungenes Bild von dem Inhalt und Charakter des Gesamtgedichtes. In der Einleitung findet sich eine vorzügliche Darstellung der Persönlichkeit und des Wirkens Heinrich Schliemanns.

Band 40. Dr. **E. Wasserzieher,** Frauenbriefe. Geb. 1,20 M.

Eine gute Auswahl von Briefen Liselottes, der Kaiserin Maria Theresia, von Eva König, Goethes Mutter, Angelika Kauffmann, Charlotte von Schiller, Christophine Reinwald, Karoline Flachsland und Philippine von Griesheim ist hier in einem trefflichen Bändchen vereinigt.

Band 41. Dr. **P. Hellwig,** Schiller, Wilhelm Tell. Geb. 1,20 M.

Band 42. Dr. **E. Wasserzieher,** Shakespeare, König Lear. Geb. 1,20 M.

2. **Graefers** Schulausgaben klassischer Werke. Wien, K. Graefer & Co. — Leipzig, B. G. Teubner. Je 50 Pf.

   Band 20. Friedrich von Schiller, Braut von Messina. Herausg. von **J. Trötscher,** Gymnasialdir. Mit Einleitung und Anmerkungen.

   Band 33. — — Fiesko. Herausg. von Dr. **R. Richter,** Professor. Mit Einleitung und Anmerkungen.

3. **Schöninghs** Textausgaben alter und neuer Schriftsteller, herausg. von Dr. **Funke** und Dr. **Schmitz-Mancy.** Paderborn, F. Schöningh. Preis des Bändchens 30 Pf.

   Bändchen 26. Shakespeares König Richard II.
   „ 27 u. 28. Grillparzer, Das goldene Vließ. I. Der Gastfreund. II. Die Argonauten. III. Medea.
   „ 29. Das Nibelungenlied. In Auswahl mit verbindendem Texte. In Übersetzung (von Legerlotz, Kamp, Simrock, Freytag u. a.)
   „ 30. Das Gudrunlied. In Auswahl mit verbindendem Texte. In Übersetzung von Hübbe, Legerlotz, Köhler, Simrock u. a.
   „ 31. Jakob Grimms Reden über das Alter und auf Schiller.
   „ 32. Grillparzer, Die Ahnfrau.
   „ 33. Goethes Lieder, Sprüche, Balladen und andere epische Gedichte. Auswahl.
   „ 34. Goethes Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Auswahl. Preis 40 Pf.
   „ 35. Kleists Hermannsschlacht.
   „ 36. Sophokles Aias. In Übersetzung.
   „ 37. Lessings Laokoon.
   „ 38. Sophokles, König Ödipus. In Übersetzung.
   „ 39. Klopstocks Ausgewählte Oden und Elegien nebst einigen Bruchstücken aus dem Messias. Preis 40 Pf.
   „ 40. Shakespeare, Der Kaufmann von Venedig.

Bändchen 41. Sophokles, Antigone. In Übersetzung (nach Donner).
„ 42. Homers Ilias nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von Johann Heinrich Voß.
„ 43. Uhland, Ludwig der Bayer.

Sämtliche Bändchen enthalten knappe, aber ausreichende Einleitungen und Anmerkungen.

4. **Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker:** Paderborn, F. Schöningh.

a) Homers Odyssee nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von Johann. Für den Schulgebrauch verkürzt und eingerichtet von Gymnasialdirektor Dr. **Heinrich Bockeradt.** 2. verb. Aufl. Geb. 1,20 M.

b) Shakespeares Kaufmann von Venedig, nach der Schlegelschen Übersetzung herausgegeben und mit Erläuterungen von Dr. **J. A. Kilb.** Geb. 1,30 M.

c) Herders Prosaschriften in Auswahl nebst Anhang: Auswahl aus „Stimmen der Völker". Mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von L. Lütteken, Seminarlehrer. Geb. 1,60 M.

5. **Rode,** Geibel und der Beginn der national-politischen Dichtung. Eine Sammlung politischer Gedichte für den Schulgebrauch. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

In der Einleitung gibt der Verfasser eine knappe Darstellung der Entstehung der nationalpolitischen Poesie nebst einer Sammlung politischer Gedichte von verschiedenen Verfassern aus dem Zeitraum von 1840 bis 1850. Dann folgt eine Auswahl aus Geibels politischen Gedichten. Eine Reihe eingehender Anmerkungen schließt den Band ab, der mehr geschichtlichen als ästhetischen Wert besitzt.

6. Dichterworte. (Miniaturbibliothek 696/697.) Leipzig, A. O. Paul.

Eine absolut wertlose Sammlung landläufiger Zitate. Wie oberflächlich dabei Quellenangaben behandelt sind, davon nur 2 Beispiele: S. 14: „Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen" (Wieland); S. 17: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein" (5. Buch Moses).

XIV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. R. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen sind Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff, Grammatiken allein, Übungsbücher, Übersetzungsbücher, Ausgaben und Wörterbücher. Den Schluß bilden: Literaturgeschichtliches und Realien. Soweit sie die methodische Verwandtschaft beider Unterrichtsfächer angeht, wird in bezug auf die allgemeine Einleitung auf den französischen Bericht verwiesen.

Literatur.

I. Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff.

1. **F. Borgmann,** Leitfaden für den englischen Anfangs-Unterricht. 2. Teil: Erweiterung der Formenlehre und Syntax. 3. Schuljahr. VIII und 167 S. Bremerhaven 1906, L. v. Vangerow. Geb. 1,80 M.

Der erste Teil wurde im 56. Jahrg. S. 600 ff. eingehend besprochen. Er wird an des Verfassers Anstalt in Sexta und Quinta benutzt; in Quarta sollte darauf der zweite Teil von Deutschbein-Willenbergs Leitfaden gebraucht werden. Dieser aber, für die Obertertia und Untersekunda von Realanstalten bestimmt, erwies sich auf jener Quarta doch noch als zu schwer. Deshalb wurde für sie das vorliegende Buch zurechtgemacht und als Fortsetzung seines früher nur einteiligen Leitfadens vom Verfasser zugeschnitten. Es umfaßt vier Abschnitte: 1. den englischen Lesestoff, 21 prosaische und 10 poetische Stücke: erstere meist geschichtlichen Inhalts (78 Seiten) über „Land und Leute" (78 Seiten); 2. die Vokabeln zu beiderart Lesestücken, nach ihrem Vorkommen innerhalb jedes derselben geordnet und durchgängig mit der Bezeichnung der Aussprache versehen (34 Seiten); 3. die Erweiterung der Formenlehre und Syntax für acht Redeteile (30 S.): jedem Abschnitte jeden Kapitels gehen kurz und gut gewählte englische Beispiele mit typischer Hervorhebung des aus ihnen zu gewinnenden und an ihnen zu behandelnden Lehrstoffes voraus, ihnen folgen die im Druck ebenso gehaltenen Bemerkungen mit entsprechenden Reihen und Aufzählungen. Nach dem Anhang (2 S.)

über Majuskeln, Silbentrennung und Interpunktion folgen 4. deutsche Übungsstücke (18 S.), welche sich an den Lesestoff des ersten Abschnittes anlehnen und am Ende der ersten zwei Stücke als Muster auch deutsche Fragen zur Beantwortung enthalten. Ein Anhang (5 S.) gibt noch Einzelsätze über Wortstellung, Infinitiv, Partizip und Gerundium. Das Buch ist nach äußerer Ausstattung und innerem Gehalt empfehlenswert.

2. **R. Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch. I. Teil: Unterstufe. 3. Aufl. IX und 236 S. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 2,50 M.**

Nachdem im vorigen Jahrgange der zweite Teil dieses Lehrganges in 2. Auflage angezeigt worden ist, freut es uns, jetzt seinen ersten Teil schon in 3. Auflage anzeigen zu können. Dessen erste Auflage wurde im 49. Jahrg. S. 470 ff. namentlich in seinem Verhältnis zu G. Ebeners dafür grundlegendem Werke eingehend besprochen. Indessen hat sich die Dammholzische Bearbeitung immer mehr und mehr so von ihrem ursprünglichen Ausgangspunkte entfernt, daß sie jetzt mit Recht unter selbständigem Titel erscheint. Darum, und weil gegenüber der ersten Auflage eine Verschiebung in der Anordnung und eine Vermehrung des Inhaltes eingetreten ist, muß diese dritte Auflage auch noch einmal selbständig angezeigt werden. Sie umfaßt: I. English Grammar. Diese enthält in jedem ihrer 6 Kapitel (98 S.): 1. Aussprache-Muster und -Regeln mit Word-Exercise: alle Wörter immer zugleich mit deutscher Bedeutung angegeben; 2. eine englische „Geschichte", deren Wörter ihr mit Aussprache-Bezeichnung und deutscher Bedeutung (bis zum 4. Kapitel) immer gleich untergestellt sind; 3. die englische Inhaltsangabe (Summary) dazu; 4. die englischen Fragen über beides; 5. die daraus zu gewinnende grammatische Belehrung, zum Teil wieder mit neuen Sätzen; 6. die Exercises, d. h. Aufgaben grammatischer Art und zu freiem schriftlichen Gedankenausdruck über das Vorausgegangene; 7. die Translations, d. h. deutsche Einzelsätze zum Hin-Übersetzen, welche sich unter Umständen an sämtliche vorausgegangene Nummern anlehnen. Der Stoff ist also, namentlich soweit er eigentlicher Übungsstoff ist, gewiß sehr reichlich und ausgiebig bemessen. II. Die Wiederholungstafeln (25 S.): eine systematische Darstellung des zunächst methodisch behandelten grammatischen Lehrstoffes. III. English Reader. Er bietet: A. 8 Gespräche über das Schulleben, 9 über das tägliche Leben außerhalb der Schule, 4 über Spiel und Spaziergang, 4 über Garten und Hof, und einen Brief (18 S.); B. 28 Aufsätze und Erzählungen über Gott und Welt, Mensch und Natur, Erde und ihre Bewohner, Tiere und Menschen in ihren Gewohnheiten, Beschäftigungen u. dgl. (30 S.); C. 18 Kinderreime, Kinderlieder, Rätsel, Nationalgesänge, Sprichwörter usw. (11 S.). IV. Die Vokabeln zum 4. bis 16. Kapitel, nach ihrem Auftreten in diesen geordnet und durchgängig mit Aussprache-Bezeichnung versehen (18 S.). V. Alphabetical Glossary to the English Reader (32 S.). VI. Das Wörterverzeichnis zu den deutschen Übungsstücken (8 S.), soweit diese Wörter nicht bereits im Vokabular zu dem Lesestoff verzeichnet sind. So hat das Buch in jeder Beziehung an Form und Inhalt zugenommen und an Wert gewonnen.

3. **Dr. R. Degenhardt, Lehrgang der englischen Sprache. I. Grundlegender Teil. 60., der neuen Bearbeitung 11. Aufl. besorgt von Dr. L. Münster. XII und 288 S. Dresden 1906, L. Ehlermann. 2,50 M.**

Nachdem der hier des öfteren angezeigte Degenhardtsche Lehrgang mit der 50. Auflage eine zeitgemäße Neubearbeitung in bezug auf das

schwerfällige Regelwerk, die langgedehnte Formenlehre, die Darstellung und Beibringung der Aussprache, die Unmasse der Vokabeln und Einzelsätze erfahren hatte, insofern eine wirkliche Lautlehre geboten und mit entsprechenden Lehrstoffen in Verbindung gesetzt, das Regelwerk kürzer und übersichtlicher gefaßt und zu gegebener Zeit die Formenlehre mit der Syntax in Verbindung gesetzt wurde, machte die Einführung der neuen Rechtschreibung mit der 60. Auflage wieder einmal den Neusatz des Degenhardtschen Lehrganges nötig. Hiermit wurde, wie bei der früheren Neubearbeitung auch, zum zweiten Male eine noch größere Vereinfachung der Aussprache-Bezeichnung vorgenommen. Dazu wurde der grammatische Teil und der Lesetext hie und da ein wenig verändert, ein Stück überhaupt gegen Ersatz durch ein anderes gestrichen, nachdem schon in den dieser vorhergehenden Auflagen viele von den zusammenhangslosen Anschauungs- und Übungssätzen gestrichen und dafür gleich von vornherein zusammenhängende Lesestoffe eingesetzt worden waren. So waren allein in dem ersten einführenden Teile sieben neue Lesestücke aufgenommen worden, welche sich sachlich an den Anschauungskreis der betreffenden Lektion anschließen; ferner waren dreizehn Lesestücke hinzugekommen, die ihrerseits wieder sprachlich mit anderen Lektionen in Verbindung stehen; endlich waren auch Lesestücke aus deutschem Gebiete durch Texte mit echt englischem Hintergrund ersetzt worden. Anlage und Inhalt der bis zu der vorliegenden 60. Auflage getroffenen Neubearbeitung sieht nun so aus: Erste Abteilung: A. Leseschule mit 7 Nummern auf 19 Seiten; B. Stufenweise Einführung in die Sprache mit 34 Lektionen auf 65 Seiten. Zweite Abteilung: Elementargrammatik mit 40 Lektionen auf 115 Seiten. Dem Anhang (Majuskeln und Interpunktion, grammatische Tabellen) folgt das Lesebuch mit 32 Prosastücken (30 S.) und 14 Gedichten (6 S.). Das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Stücken des Lesebuchs (16 S.) und das alphabetische zu den deutschen Übungsstücken (8 S.) steht zwischen zwei sehr ansprechenden Zusammenstellungen, nämlich syntaktischer Regeln in Beispielen des Lesebuchs (4 S.) und idiomatischer Gebilde nach Redeteilen geordnet (7 S.). So kann dieser Lehrgang jetzt schon für sich allein Anstalten mit drei- oder vierjährigem Kursus im Englischen vollständig genügen.

4. Dr. O. Börners neusprachliches Unterrichtswerk. Englischer Teil von Dr. O. Börner und Prof. Dr. O. Thiergen. Lehrbuch der englischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache von Prof. Dr. O. Thiergen. Dreibändige Ausgabe B für höhere Töchterschulen. III. Teil (verkürzte Oberstufe) bearb. von Prof. Dr. O. Thiergen und Prof. Dr. E. Döhler. Mit einem Plan von London. Hierzu in Tasche: Vokabeln. VIII und 192 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 3,20 M.

Der zweite Teil der ungekürzten Ausgabe B wurde im 51. Jahrg. S. 480 f., der dritte im 52. Jahrg. S. 568 ff. eingehend und empfehlend angezeigt. Wie sich zu letzterem die Oberstufe der gekürzten Ausgabe C verhielt, ist im 53. Jahrg. S. 581 ff. im einzelnen dargestellt worden. Man wird also schon aus den zuletzt genannten Besprechungen ein der Wirklichkeit ziemlich nahe kommendes Bild von der hier vorliegenden verkürzten Oberstufe der Ausgabe B gewinnen können. In ihr ist, während die beiden ersten Teile der vierbändigen Bearbeitung unverändert geblieben sind, also die zweite Hälfte dieser Bearbeitung in Eines zusammengezogen worden und damit ein vollständig genügender Abschluß für Mädchenschulen mit dreijährigem oder auch mit vierjährigem eng-

lischen Unterrichtskursus erzielt worden. Darum enthält das vorliegende Buch nicht mehr bloß 12 (wie der dritte Teil der unverkürzten Oberstufe), sondern 17 Lektionen, indem das Verb jetzt gleich in 7, und nicht mehr bloß in 5, das Substantiv in 4, und nicht mehr bloß in 3, das Pronomen allein in 3 Lektionen, das Adjektiv, Adverb und Verhältniswort in je einer besondern Lektion abgehandelt werden. Die Einteilung dieser Lektionen (90 S.) ist dieselbe geblieben: Grammar, Reading Exercise, Translation Exercise; auch ihr sachlicher Gehalt ist im großen und ganzen, von den durch die Zusammenziehung notwendig gewordenen Veränderungen abgesehen, derselbe geblieben. Besonderes Gewicht legen die Verfasser mit Recht auf den Anhang A: I. Reading: 4 Prosastücke (30 S.), 31 poetische Stücke, von welch letzteren 10 dem 1. und 2. Teile des Lehrbuches gemeinsam sind, so daß einerseits für die nötige Wiederholung gesorgt, anderseits die Anschaffung einer besondern Gedichtsammlung vermieden ist (45 S.); II. Conversations on every-day life and Subjects for composition, welche gleichfalls zwar auf vieles schon früher Dagewesenes zurückgreifen, aber doch auch durch engen Anschluß an die Reading Exercises vieles deren Inhalte entsprechendes Neues enthalten (16 S.). Der Anhang B gibt Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische: eine wahrscheinlich sehr willkommene Zugabe zu den Hin-Übersetzungs-Aufgaben der 17 Lektionen, einesteils wegen der hier nicht verpönten Einzelsätze, andernteils wegen der Briefe, die diese Übersetzungs-Aufgaben ganz besonders bieten. Der Anhang C enthält das Vokabular zu dem Lehr- und Lesebuche, den Unterhaltungs- und Übersetzungs-Aufgaben nach ihrem örtlichen Vorkommen innerhalb derselben (64 S.). So ist in der Tat alles getan, um das ganze Buch als für die genannten Anstalten vollständig ausreichend erscheinen zu lassen.

Es mußten nun natürlich auch die „Hauptregeln der englischen Syntax", welche für die (unverkürzte) Oberstufe der Ausgabe B für höhere Mädchenschulen bearbeitet und im 52. Jahrg. S. 584 angezeigt waren, einer Umarbeitung unterzogen werden. Sie liegt uns vor unter dem Titel:

5. Grammatik für die Oberstufe der dreibändigen Ausgabe B für höhere Mädchenschulen des Lehrbuchs der englischen Sprache. Im Anschluß an Thiergens „Hauptregeln der englischen Syntax" bearbeitet von Prof. Dr. E. Döhler. 88 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1,20 M.

Da die grammatischen Gesetze bei der Durchnahme der Lektionen des eben angezeigten Buches einzeln und schrittweise auf induktivem Wege gewonnen und zum Verständnis gebracht worden sein sollen, so brauchten hier die so bereits gefundenen Regeln nur planmäßig angeordnet, kurz zusammengestellt und für zusammenfassende Wiederholungen nach einheitlichen Gesichtspunkten gruppiert vorgeführt zu werden. Es gehen deshalb den betreffenden Regeln immer nur wenige, und auch diese als größtenteils schon aus der Lektüre bekannte Beispiele voraus. Zu billigen und zu loben ist, daß zwischen Verb (1. Kapitel) und Nomen (3. bis 6. Kapitel) „der Satz" als besonderes (2. Kapitel) behandelt wird, während Adverb und Präposition (als 7. und 8. Kapitel) den Schluß bilden. Nach diesen 65 Seiten eigentlich grammatischen Textes folgt als Anhang: 1. die Wiederholung der hauptsächlichsten starken und unregelmäßigen Zeitwörter (9 S.), 2. das Nötige über Satzzeichen, Interpunktion, Silbentrennung, Majuskeln (2 S.), sodann eine alphabetische Zusammenstellung von Homonymen (2 S.), eine nicht alphabetische von Paronymen (2 S.)

und 32 Gruppen von Synonymen (7 S.). Diese Zusammenstellungen sind als sehr willkommene Zugaben zu bezeichnen.

6/7. Dr. **J. Ellinger** und **A. J. Percival Butler**, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe A. (Für Realschulen, Gymnasien und verwandte höhere Lehranstalten.) Wien 1906, F. Tempsky.

a) I. Teil. (Elementarbuch.) Mit 10 Abbildungen und 1 Münztafel. 165 S. Geb. 2 K 25 h.

b) II. Teil. An English Reader with explanatory Notes, several Appendices, a pronouncing Glossary of proper Names, a Map of Great Britain and Ireland, and a Plan of London. With 51 Illustrations and 4 Maps. 318 S. Geb. 4 K 50 h.

Der erste Teil ist so angelegt, daß man, um die Aussprache richtig beizubringen, von der Lautschrift ausgehen kann. Denn die Sprachstücke der ersten 10 Lektionen werden mit den Fragen und Antworten darüber und dazu in lautschriftlichen Texten auf S. 81—87 geboten: sollte aber dann die Konsequenz nicht fordern, daß *auch* ein in Lautschrift alphabetisch geordnetes Vokabular beigegeben würde? Mehr als die bezeichneten Lektionen in (Vietorscher) Lautschrift zu geben, hielten die Verfasser mit Recht nicht für nötig, da der Lehrer von der 11. Lektion an schon zur gewöhnlichen Orthographie übergegangen sein dürfte. Andererseits zeigt auch das in diesen Transkriptionen Gebotene dem Schüler für seine häusliche Arbeit deutlich genug, wie er das in der Schule Gehörte auffrischen und nachahmen kann, um es ohne zu große Schnelligkeit (und damit zusammenhängende Flüchtigkeit) wie ein gebildeter Engländer aussprechen zu können. Wer nicht von der Lautschrift ausgehen will, der wird das Vorsprechen und Nachsprechenlassen gleich an den in gewöhnlicher Schrift gedruckten Texten der ersten 17 (bzw. 11) Lektionen anwenden müssen und dazu, wie natürlich auch für die phonetischen Texte, die Einführung in die englischen Laute und deren Schreibung benutzen können, wie solche auf S. 88—100 als erster Teil der Grammatik gegeben ist. Ihre Musterwörter und deren tabellenartige Zusammenstellung sind ja auch nur den ersten Texten des Buches selbst entnommen. Diese Texte behandeln sachlich: Schule und Schulzimmer, Uhr und Zeit, Unterricht und Unterrichtsgegenstände, Spiel und Beschäftigung (L. 1—12); Körperglieder, Krankheiten, Sinnesorgane, Kleidung (L. 13—19) — erstere rein intuitiv, letztere auch mit eingestreuten Anekdoten und Geschichten; Leben in Dorf und Stadt während der vier Jahreszeiten nach den Hölzelschen Bildern, nun *auch* mit eingestreuten Gedichten (L. 20—24); Nahrung und Mahlzeiten (L. 24); englisches Haus und Hausleben (L. 25 f.). Die Erklärungen bzw. Wort- oder Satz-Übersetzungen zu diesen Sprachstücken füllen S. 62—81, die daraus zu gewinnende Formenlehre der Substantive, Adjektive, Numeralia, Pronomina, Verba, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen S. 81—135. Dem alphabetischen Vokabular ist durchgängig die phonetische Transkription der betreffenden Wörter, und auch ihre erste Fundstelle in den Sprachstücken beigegeben (S. 136—159). Außer Schulredensarten und Sprichwörtern (S. 58 ff.) bietet das Buch in einem Anhange noch deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische, im Anschluß an zusammenhängende Lesestücke der Lektionen 12—26. Was nun die Behandlung der Lektionen im Einzelnen angeht, so bietet sie: 1. die Sprachtexte, zum Teil von Bildern begleitet; 2. Questions (and — bis zur 10. Lektion — Answers), für deren letztere oft nur auf die betreffende Nummer des Sprachstückes verwiesen wird; 3. die Angabe der Paragraphen der Gram-

matik, deren Gehalt aus den Sprachstücken zu gewinnen ist; 4. Exercises, welche Aufgaben zur Aussprache, zur Satzkonjugation, zu Formenbildungen, zu Vergleichungen, zu Umbildungen, zu Zahlenangaben, zu Formenveränderungen (in Person, Numerus, Tempus, Modus und Aussageform, Genus Verbi u. dgl.), zu Ergänzungen begonnener Sätze und Satzglieder oder Vertauschungen solcher zu Inhaltsangaben oder Berichten ähnlicher Art enthalten. So ist für Lesen, Sprechen, Schreiben, Anschauung und Abstraktion, Theorie und Praxis in jeder Weise vollauf und in empfehlenswerter Weise gesorgt.

Der zweite Teil des Lehrbuches ist, wie schon sein Titel anzeigt, im wesentlichen Lesebuch, aber in bezug auf den Lesestoff als unmittelbare Fortsetzung des ersten Teiles anzusehen. Denn den Anekdoten und Geschichtchen dort entsprechen hier die Stories und Sketches (10 auf 28 S.), dem Lesestoff über Haus und Hausleben dort entspricht hier An Account of the British Empire, und zwar in Geography des Mutterlandes, der Kolonien und außereuropäischen Besitzungen (20 auf 45 S.), in History von der Römerzeit an bis zur Königin Viktoria (16 auf 39 S.), in Customs, Life and Institutions (11 auf 29 S.): alles genommen aus englischen oder englisch-deutschen Lesebüchern, und, wo möglich und nötig, durch Illustrationen veranschaulicht. Es folgen 8 Specimens of Prose Fiction von Goldsmith, Scott, Irving, Dickens, Thackeray, Bulwer und Twain (34 S.), 5 Specimens of Essays von Bacon, Addison, Johnson, Ruskin und Smiles (11 S.), 6 Specimens of Letters von Montagu, Burns, Byron, Arnold und Macaulay (7 S.), 4 Specimens of Speeches von Chatham, Smith, Gladstone, Lubbock (11 S.), 27 Specimens of Poetry von Shakespeare, Milton, Pope, Thomson, Burns, Wordsworth, Coleridge, Southey, Campbell, Hemans, Scott, Moore, Byron, Shellay, Keats, Tennyson, Arnold, Kingsley, Browning, Longfellow, Swinburne (45 S.): hier hätten vielleicht weniger Autoren und von den standard authors mehr Gedichte angeführt werden können! Den Schluß des im ganzen recht ansprechenden Lesetextes bilden die Lives of Some Prominent English Authors (22 S.), zusammengestellt aus Swaen, Rost, Feyerabend, J. Bube u. a., und behandelnd, durch Porträts und Bilder unterstützt: Shakespeare, Milton, Pope, Addison, Goldsmith, Burns, Wordsworth, Scott, Byron, Tennyson, Macaulay, Thackeray und Dickens. Anhangsweise sind beigegeben: I. Table of the English Literature in the New English Period (3 S.), II. Notes on English Versification (2 S.), III. Pronouncing Glossary of Proper Names (8 S.), IV. The Sovereigns of England since the Norman Conquest (1 S.). Es folgen die Explanatory Notes zu den einzelnen Gruppen, Stücken und Zeilen des Lesetextes, in denen außer den in englischer Sprache gegebenen sachlichen Erläuterungen auch die rein sprachlichen meist in englischer Umschreibung gegeben werden (33 S.). Wenn das Elementarbuch für die V. Klasse, so ist das Lesebuch für die VI. und VII. österreichischer Realschulen bestimmt. Beide Bücher sind, wie die Verfasser mehrfach betonen, im genauen Anschluß an die für diesen Unterricht in Österreich geltenden „Instruktionen" verfaßt worden.

8. Dr. **Th. Gaspey**, Methode Gaspey-Otto Sauer. Englische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Neu bearb. von Prof. H. Runge. 24. Aufl. 422 S. Heidelberg 1906, J. Groos. 3,60 M.

Die 23. Auflage dieses Buches wurde im 54. Jahrg. S. 546 ff. eingehend und empfehlend besprochen. Die vorliegende 24. Auflage unter-

scheidet sich von ihrer Vorgängerin zunächst rein äußerlich angesehen in folgenden Punkten: 1. die beiden Teile sind in der Paginierung nicht mehr voneinander getrennt, sondern der zweite ist vom ersten aus fortlaufend paginiert, 2. infolgedessen sind auch die früher jedem Teile einzeln beigegebenen alphabetischen englisch-deutschen und deutsch-englischen Wörterbücher jetzt zu einem einzigen zusammengearbeitet worden (S. 361 bis 414), 3. dem ganzen nun einheitlich gewordenen Buche ist ein Sachregister in alphabetischer Ordnung (S. 415—422) beigegeben worden. Was den inneren Gehalt des Buches angeht, so ist a) zunächst die Lautlehre (S. 1—21) nicht nur übersichtlicher dargestellt worden, auch im Vergleich mit der im 48. Jahrg. S. 504 zuletzt angezeigten „Kleinen englischen Sprachlehre" von Otto Runge, sondern auch insofern, als jetzt die Aussprachebezeichnung der Association phonétique internationale durchgehends zur Anwendung gekommen ist; b) es ist zwar der grammatische Text im großen und ganzen derselbe geblieben, aber der Lesestoff teilweise verändert worden, wodurch natürlich auch der Übersetzungs- und Unterhaltungsstoff entsprechende Umänderungen erfahren mußte. Was aber die Anlage und den Gang des ersten Teiles anlangt, so sind ganz mit Recht jetzt die inflexiblen Redeteile erst hinter den flexiblen behandelt worden. Auf jeden Fall kommt die Bearbeitung des Buches immer mehr darauf hinaus, daß es an allen Anstalten benutzt werden kann, wo man den Gebrauch des Deutschen noch nicht gänzlich verpönt und sowohl die Her- wie die Hin-Übersetzung noch nicht völlig ausgeschlossen hat.

9. **F. W. Gesenius**, Kurzgefaßte englische Sprachlehre. Völlig neu bearbeitet von Prof Dr. E. Regel. 3. völlig umgearb. Aufl. mit einer Karte der britischen Inseln, einem Plan von London und Umgebung und einer engl. Münztafel. VIII und 244 S. Halle 1907, H. Gesenius. Geb. 2,40 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde in ihrem Verhältnis zur Ausgabe A und B des Originalwerkes im 51. Jahrg. S. 481 f. besprochen. Sie mußte verkürzt bzw. umgearbeitet werden, weil die dafür in Aussicht genommenen Anstalten sie in der dafür eingeräumten Zeit nicht bewältigen konnten. Darum wurden 1. die Lesestücke gekürzt bzw. verringert, 2. die kindlichen Stoffe ausgeschieden, da es sich außerdem um bereits ältere Schüler handelt, 3. namentlich geographische, geschichtliche und zum englischen Volkstum gehörige Stoffe ausgewählt, 4. der Syntax keine englischen Stücke mehr vorausgeschickt, und die meisten Beispiele für sie, den Texten des elementaren Teiles entnommen, als Anschauungsbild links neben die grammatische Regel gestellt oder auch Sprichwörter dafür verwendet. Das so entstandene Buch weist nun folgenden Gang und Inhalt auf: I. Lautierkursus in 6 Abschnitten (11 S.), II. Die Redeteile: A. Elementarer Teil, d. h. Formenlehre derselben. Er besteht aus 15 Kapiteln, deren jedes ein englisches Lesestück, englische Fragen darüber und ein inhaltlich zusammenhängendes deutsches Übungsstück enthält (34 S.). Die vorkommenden starken Verben sind mit ihrem a-verbo bis zum 10. Kapitel in Fußnoten angegeben. Das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Kapiteln, mit durchgängiger phonetischer Transskription, nimmt außerdem 35 Seiten ein. Es folgen die abgeleiteten Regeln, kapitelweise geordnet und mit Beispielen, wie oben angegeben, versehen (50 S.). B. Der syntaktische Teil (72 S.). Er umfaßt ebenfalls 15 Kapitel, natürlich mit besonderer Berücksichtigung des Verbs und Nomens. Jedes Kapitel schließt mit einem zusammenhängenden Stücke, dessen Vokabeln bis zum 6. Kapitel im allgemeinen aus dem

elementaren Teile als bekannt vorausgesetzt werden. Dessen englisch-deutscher Wortschatz ist auf den nächsten 26 Seiten zusammengestellt, während die für die Hin-Übersetzungen nötigen Vokabeln (35 S.) den Schluß des Buches bilden, über dessen grammatischen Gehalt im Einzelnen ein alphabetisch angelegtes Register (3 S.) noch besondere Auskunft gibt.

10. **H. Plate**, Lehrbuch der englischen Sprache. II. Systematische Grammatik. 3. verb. Aufl. Bearbeitet von Dr. K. Münster. 428 S. Dresden 1906, L. Ehlermann. 3,20 M.

Trotz eifrigen Suchens in allen uns seit mehr als 30 Jahren vorliegenden Jahrgängen vermochten wir die Anzeige des Lehrbuches I, welches wohl „Methodische Grammatik" betitelt sein würde, nicht zu entdecken, wenigstens nicht als ein selbständig erschienenes Buch, wie es das vorliegende ist. Endlich fanden wir, daß letzteres dem im 30. Jahrg. S. 399 ff. besprochenen „Lehrbuch der englischen Sprache" von dessen 35. Lektion an entspricht, über welcher in der Tat steht: „Zweiter Teil. Systematische Grammatik." So zerfällt denn nun auch das vorliegende Buch in: I. Wortlehre (47 Lektionen auf 203 S.) und II. Satzlehre (37 Lektionen auf 171 S.): also hier nur eine Lektion mehr, welche auf die Lehre vom Substantiv entfällt, dagegen hier 43 Seiten Text mehr: ein Plus, welches hauptsächlich dem größeren Druck des Lese-, Übungs- und Lehrtextes, wie ihrer Vokabeln zuzuschreiben ist. Ein Anhang bietet jetzt außer der früher schon gegebenen Belehrung über Majuskeln, Abbrechung der Wörter und Interpunktion (4 S.) noch an neuem Stoff: eine Verslehre (8 S.), ein alphabetisches Verzeichnis der Adjektive mit präpositionaler Ergänzung (6 S.), ein ebensolches der Verben mit präpositionaler Ergänzung (11 S.), ein desgleichen der Substantive mit präpositionaler Ergänzung (3 S.). Das auch dort am Schlusse stehende Wörterbuch ist hier um den englisch-deutschen Teil vermindert, wogegen das deutsch-englische vervollständigt wurde. — In dem vorliegenden Buche ist außerdem die neue deutsche Rechtschreibung eingeführt und anstatt des früher gebrauchten Walkerschen jetzt das Tangersche Bezeichnungssystem der Aussprache durchgeführt worden. So ist alles geschehen, um das Buch auch jetzt noch zu einem recht annehmbaren Lehrmittel seiner Gattung zu machen.

II. Grammatiken allein.

1. Dr. **Broder Carstens**, Repetitorium der engl. Grammatik. 100 S. Hamburg 1906, O. Meißner. Geb. 2 M.

Das aus dem Unterricht hervorgegangene und als Druck-Manuskript dort bereits benutzte Buch gruppiert die wichtigsten sprachlichen Erscheinungen für die sprachlichen Darstellungen bereits vorgeschrittener Schüler, vermeidet im Interesse der Übersichtlichkeit Erklärungen sprachlicher Schwierigkeiten, die zu geben mit Recht dem Lehrer überlassen bleibt, und gibt dementsprechend auch die Regeln mehr kurz und bündig als weit ausholend und weit zielend. Das war um so eher möglich, als mit geringen Ausnahmen auf den gegebenen Stil und die poetische Darstellungsart keine Rücksicht genommen ist. Der Orthographie sind 4 Paragraphen gewidmet (2 S.), der Formenlehre der flexiblen Redeteile 17 (10 S.), der Syntax 93 (47 S.). Obgleich die Regeln sämtlich durch kurze und klare Beispiele unterstützt werden, sind doch noch, und das ist

eine besonders wertvolle Zugabe zu den einzelnen Paragraphen der Syntax, am Schlusse des Buches englische Übungsbeispiele in ausreichender Menge und völlig ausreichendem Gehalte beigegeben.

III. Übungsbücher.

1. Prof. **B. Röttgers** und Dr. **M. Kuttner**, Englisches Übungsbuch im Anschluß an das Englische Lesebuch und die Englische Schulgrammatik von B. Röttgers bearb. XI und 142 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. Geb. 1,60 M.

Die Schulgrammatik von Röttgers wurde im vorigen Jahrg. S. 510 ff., das Lesebuch ebenda S. 512 f. eingehend und empfehlend besprochen. In letzterer Besprechung wurde bereits auf das zu beiden Büchern versprochene Übungsbuch hingewiesen. Es ist das, welches uns jetzt zur Besprechung vorliegt. Es verteilt den Lehrstoff mit 16 Kapiteln auf die Unterstufe (29 S.), mit 15 Kapiteln auf die Mittelstufe (38 S.) und mit 7 Kapiteln auf die Oberstufe (26 S.). Für die Unterstufe ist ein kapitelweise geordnetes Wörterverzeichnis von 9 Seiten beigegeben, für die übrigen 2 Stufen (und die Unterstufe) ein alphabetisch geordnetes deutsch-englisches von 37 Seiten. — Für die Unterstufe sind 30 Lesestücke des Lesebuches angegeben, aus welchen ein gewisses grammatisches Ergebnis gewonnen werden kann, aber nicht soll. Es würde das Präsens der Hilfs- und einfachen Verben sein, die Progressiv-Form, Kasus- und Numerusbildung, Zahlwörter, Imperfekt, Partizipien, Fragebildung, Pronomina, Passiv, Komparation, zusammengesetzte Zeiten des Aktivs, Adverbien, defektive Hilfsverben, durch Umschreibung gebildete Tempora. Die Übungen verlangen phonetische und orthographische Bestimmungen, Formen-Bildungen und -Veränderungen, Satzkonjugieren, Ergänzung von Satzgliedern, Beantwortung von Fragen, Hin-Übersetzung inhaltlich zusammenhängender Stücke, Zeitangaben, Bestimmung von Formen, Veränderung der Aussageformen von Sätzen oder Stücken, Vertauschung von Redeteilen, Umformungen, Wortbildungen, Numerus-, Tempus- und Modus-Veränderungen, Vergleichungen, Worterklärungen, Bestimmung von Unterschieden in Wort und Ausdruck. — Die Mittelstufe lehnt sich an ca. 60 Stücke des Lesebuches an; von ihr an beginnt die systematische Behandlung der Grammatik: Wortstellung, Konkordanz, Rektion, Hilfsverben, Genera Verbi, Nominalformen des Verbs, Tempus- und Moduslehre, Nominallehre, Pronomina und inflexible Redeteile. Die Übungen verlangen zum größten Teile Hin-Übersetzungen inhaltlich zusammenhängender und an das Lesebuch sich anschließender Stücke; zum Teil leiten sie auch durch Fragen, deren Antworten untereinander verbunden werden sollen, zu stilistischen Übungen an; dasselbe geschieht, indem Anleitung zu Verkürzungen, zu Verbindungen oder sonstigen Umänderungen der Sätze gegeben werden. Die Oberstufe gründet sich in den ersten 5 Kapiteln auf 20 Stücke des Lesebuches und gibt nur Hin-Übersetzungsaufgaben zur Nominallehre. Zum letzten Kapitel werden besonders die über England handelnden geographischen und geschichtlichen Stücke des Lesebuches zur Heranziehung empfohlen, und es wird dem Lehrer überlassen, an ihnen das vorhergehende grammatische Pensum zu wiederholen und zu vertiefen. Seine Übungsstücke bilden freie Hin-Übersetzungsaufgaben aus deutschen Schriftstellern. Das dem Übungsbuche kapitelweise beigegebene Wörterverzeichnis enthält auch die durchgängig beigegebene phonetische Transkription, das alphabetische deutsch-englische Wörterverzeichnis nicht.

IV. Wörterbücher.

1. Prof. B. Röttgers, Wörterbuch zum englischen Lesebuche für höhere Lehranstalten. 116 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. Geb. 1 M.

Enthält zu dem Lesebuche, auf das oben bereits hingewiesen wurde, und welches dem eben besprochenen Übungsbuche zugrunde liegt, sämtliche englische Wörter mit beigesetzter phonetischer Transkription, grammatischer Bestimmung und deutscher Bedeutung des englischen Stichwortes. Bei sog. Unregelmäßigkeiten der Formen sind die betreffenden Angaben mit beigestellt, ebenso etymologische oder phraseologische Entwicklungsreihen. So hat mit den beiden letztgenannten Büchern das Röttgersche Werk einen empfehlenswerten Abschluß gefunden.

V. Übersetzungsbücher.

1. Englische Übungsbibliothek Nr. 22. Paul Heyse, Im Bunde der dritte. Charakterbild in einem Akt (1883). Zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische bearb. von Dr. Ph. Hangen. VIII und 72 S. Dresden 1906, L. Ehlermann. 80 Pf.

Der Text dieses gemüt- und humorvollen Charakterbildes aus Heyses Feder ist mit Erlaubnis der Verleger dem im Jahre 1889 in Berlin erschienenen 21. Bändchen der dramatischen Dichtungen: „Kleine Dramen von Paul Heyse — Erste Folge" entnommen und den amtlichen Vorschriften der neuen Rechtschreibung gemäß abgedruckt. Er wird eingeleitet durch ein Bild des Lebens- und Entwicklungsganges des Dichters (S. IV—VIII), er ist begleitet durch englische Fußnoten, welche sprachliche Schwierigkeiten durch reichliche Übersetzungs-Angaben und -Beihilfen beseitigen und dadurch ein nicht zu langsames Hin-Übersetzen ermöglichen. Außerdem folgt ihm mit seinen 45 Seiten noch ein alphabetisches deutsch-englisches Wörterbuch zu den in ihm vorkommenden Wörtern. Inhalt und Ausstattung machen auch dieses Buch für den beabsichtigten Zweck, wo man ihn überhaupt noch zu erreichen versucht, empfehlenswert.

VI. Ausgaben.

1./2. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgegeben von Prof. Dr. J. Klapperich. Glogau, C. Flemming.

a) 35. Bdch. Ausg. A. Popular Writers of our Time. Second Series. Ausgewählt und erklärt von Prof. Dr. J. Klapperich. VII und 96 S. Geb. 1,40 M.

Dieses Bändchen bildet die Fortsetzung zu dem im 56. Jahrg. S. 625 angezeigten Bändchen mit demselben Titel, enthält also gleichfalls Proben aus Schriftstellern der neuesten Zeit und ist durch deren Sprache ebenso unterhaltend, wie durch den Inhalt der aus ihren Werken ausgewählten Stücke belehrend. Die benutzten Schriftsteller sind: 1. J. K. Jerome, aus dessen Sketches in Lavender mitgeteilt ist: The Man who did not believe in Luck (8 S.), während seinen Idle Ideas in 1905 entnommen ist: Why we hate the Foreigner (7 S.). Der zweite ist J. Maclaren. Aus dessen His Majesty Baby and Some common People ist hier mitgeteilt: News of a Famous Victory (5 S.). Der nächste ist T. Hopkins, aus dessen The Silent Gate. A Voyage into Prison aufgenommen sind: The Footprint of Princess Trubetskoi (12 S.) und Save me! oh Save me! (11 S.). Von R. Broughton findet sich hier deren

Across the Threshold (17 S.); aus R. Kipling's The Phantom Rickshaw ist aufgenommen: The Strange Ride of Morrowbie Jukes (23 S.). Auf S. Vff. stehen die nötigen bio- und bibliographischen Angaben, die meist sachlichen Erläuterungen füllen S. 86—96.

b) 37. Bdch. Ausg. B. The Tragedy of King Richard II. by W. Shakespeare. With Introduction and explanatory Notes edited by Prof. Dr. H. Fernow. XVIII und 138 S. 2,50 M.

Wie der Verfasser selbst in dem Vorworte sagt, ist er den Spuren der Deutschbeinschen Macbeth-Ausgabe dieser Sammlung gefolgt, welche im 55. Jahrg. S. 631 ausführlich besprochen wurde. Richard II., gewissermaßen der 1. Akt in dem einen großen Drama englischer Königsdramen Shakespeares, ist schon darum ganz besonders geeignet für die Schullektüre; aber auch deshalb, weil es ebensowohl zu Rückblicken in die frühere, wie zu Ausblicken in die spätere englische Geschichte reichliche Veranlassung bietet. Diese zu tun bietet diese Ausgabe noch außerdem die Hand, einerseits durch die Angabe der Stellung von Richard II. unter Shakespeares „Histories", durch die Bestimmung von dessen Abfassungszeit und durch den Hinweis auf die von Shakespeare benutzte Quelle, andererseits aber, und dies hauptsächlich, durch die auf S. VIf. besprochenen Historical Antecedents, nicht minder durch die in den Notes (S. 82—131) vorkommenden vielen sachlichen Angaben aus der Geschichte, Geographie und Topographie. Das Summary of the Plot (S. 132 ff.) faßt diese geschichtlichen Ergebnisse für die Inhaltsangabe des Stückes noch besonders zusammen, welche durch die genealogische Tafel (S. 136) gewissermaßen summarisch, und durch die Aussprache-Tafel der Eigennamen repetitorisch wieder vorgeführt werden. Da die Ausgaben B dieser Sammlung die Erklärungen und Erläuterungen nur in englischer Sprache enthalten sollen, so ist das natürlich auch geschehen. Nur da, wo das Verständnis des englischen Wortes oder Satzes durch englische Umschreibung doch nichts gewonnen haben würde, ist sofort das deutsche Äquivalent beigesetzt. Das metrische Verständnis des prächtig gedruckten Textes ist durch die Metrical Observations (S. III ff.), das sprachliche durch treffliche Bemerkungen zum Vokabular und Stil, sowie zur Grammatik (S. X bis XVII) wesentlich erleichtert.

VII. Litteraturgeschichtliches.

1. Dr. A. Knobbe, Die Faust-Idee in Lord Byrons Dichtungen. 19 S. Stralsund 1906, Programm des Realgymnasiums. (Nr. 192).

Es wird nachgewiesen, daß, wie und seit wann die Faust-Idee auf Lord Byrons Dichtungen eingewirkt hat, wenn er auch eine solche Beeinflussung, namentlich durch Goethe, nicht zugeben wollte. Besonders werden hierfür in durchaus überzeugender, weil quellenmäßig durchgeführter Weise herangezogen Byrons Childe Harold, Don Juan und Manfred.

VIII. Sachliches.

1. Dr. Hoffmann, London Curiosities, and how they are to be treated in our English Lessons. 15 S. Eisleben 1906, Programm der städt. Realschule. (Nr. 323.)

Der Verfasser legt zunächst dar, daß und warum der Schüler von heute etwas mehr und Besonderes von London wissen müsse als früher. Er behandelt dann die Frage: 1. Was sollten unsere Schüler darüber

wissen? Er nennt — ganz mit Recht — Generalpostamt, Guildhall, Bank, Mansion House, Börse, London Bridge, Tower und Tower Bridge, Docks, Greenwich, St. Pauls-Kirche, Trafalgar Square, Nationalgalerie, Westminsterbrücke, Parlamentshäuser, Westminster-Abtei, Tate-Galerie, Buckhingham Palast, Hyde Park, Kensington Gardens, Britisches Museum, Regent's Park, den Zoo und Hampstead Heath; aus der Umgebung: Krystallpalast, Kew, Richmond, Hampton Court, Windsor und Eton. Die 2. Frage ist: Wie soll der Gegenstand behandelt werden? Von einem Lehrer, der London aus persönlicher Anschauung kennt, mit guten Karten, Plänen, Bildern, Photographien, deren manche angegeben werden; ferner auf die verschiedenen Jahre des Unterrichts verteilt, direkt und indirekt wiederholt, in den Sprachübungen erweitert und ergänzt, in freien Schreibübungen (Beschreibungen und Schilderungen), und zwar nicht bloß in englischer, sondern auch in deutscher Sprache. Alles in allem: eine sehr lehrreiche Abhandlung für Methode und Didaxis!

2. **G. Luley**, Ein Ferienaufenthalt in Oxford. 6 S. Wimpfen 1906, 6 S. Wimpfen 1906, Progr. der Großherzogl. Realschule. (Nr. 813.)

Auch diese kurze Abhandlung ist sehr lehrreich, namentlich für solche, die einmal selbst Studien halber sich während der Ferien in England aufhalten und einen der dortigen Ferienkurse mitmachen wollen. Ruskin's College wird hiernach wohl kein deutscher Oberlehrer mehr sich für Pension und Studien aussuchen, wohl aber Wilson's Privatkursus in praktischer Phonetik. Auch die stete Bezugnahme auf Reuschs (und J. Luleys) ähnliche Arbeiten fordert zur Vorsicht in dergleichen auf (vgl. 56. Jahrg. S. 575 ff.).

3. Prof. Dr. **Parow**, Compotus Vicecomitis. Die Rechenschaftslegung des Sheriffs unter Heinrich II. von England. Eine Untersuchung über das Finanzsystem im anglo-normannischen Lehnsstaat. 62 S. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. Progr. der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule (Nr. 134).

Nachdem im Sinne und Geiste Rudolf Gneists die Ausgangspunkte der Betrachtung angegeben, begründet und festgelegt sind (3 S.), wird die Bedeutung des Amtes des Sheriffs im anglonormannischen Lehnsstaat zunächst im allgemeinen geschildert (3 S.) und hierauf aus den Texten der Pipe Rolls vom 9. bis zum 21. Regierungsjahre Heinrichs II. eine Darstellung des Verlaufs eines compotus vicecomitis gegeben und behandelt: I. Schatzamt, Schatzamtstermine und Grafschaftspacht (6 S.), II. Firma comitatus (4 S.), III. Rechnungs-, Zahlungs- und Münzwesen (6 S.), IV. Der Grafschaften-Etat (5 S.), V. Stadtgemeinden, herrschaftliche und geistliche Lehnsgüter in manu regis (7 S.), VI. Der Sheriff als Selbstschuldner außerhalb des corpus comitatus (7 S.), VII. Der Sheriff als Fiskalbeamter (5 S.), VIII. Das System (6 S.), IX. Das Feudalsystem und die normannische Finanzpolitik (9 S.) Es ist eine nicht bloß — und vielleicht weniger — für den Lehrer des Englischen, sondern auch, namentlich für den Geschichtsforscher und -Lehrer, wichtige und lehrreiche Abhandlung; denn wir stehen „hier an der Geburtsstätte der fruchtbarsten Idee unsrer modernen Kultur, des Rechtsstaates. Nicht nur für England, sondern für alle europäischen Völker hat Heinrich II. den Staatsgedanken in die Wirklichkeit übertragen, denn dieser von England ausgehende Gedanke überwand viele Jahrhunderte später den kontinentalen Absolutismus" — während England selbst durch den organisatorischen Genius des ersten Plantagenet sechs Jahrhunderte früher der Segnungen der politischen Freiheit teilhaftig geworden ist.

Besonders hingewiesen sei auf The Fortnightly Review 1906 Januar (The London Bus), Juni (The Educational Question), August (The Higher Education of working Men), October (The Present English) und Dezember (Tolstoy on Shakespeare).

IX. Schülerkorrespondenz.

1. Prof. Dr. H. **Ehrenthal**, English Letters of the Scholars' International Correspondance. Breslau 1905, Progr. der städt. kathol. Realschule (Nr. 267).

Nachdem der Verfasser im Jahre 1903 (s. 56. Jahrg. S. 614 f.) eine Reihe von französischen Schülerbriefen und allgemeine Angaben zu solcher Korrespondenz überhaupt veröffentlicht hatte, läßt er ihnen nun hier 22 Briefe von englischen, 3 von schottischen und 8 von amerikanischen Schülerkorrespondenten folgen. Der Sammlung geht voraus ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung dieser Bewegung in den verschiedenen Ländern und ihren jetzigen Stand, sowie die Vorführung von je einem Anerkennungsschreiben eines französischen und mehrerer englischer Lehrer, von denen namentlich die letzteren warm für die Erhaltung und weitere Förderung dieser Bewegung eintreten.

X. Stilistik.

Es ist aufmerksam zu machen auf „J. S. Clark, An effective Method of Teaching the Art of Composition" in Köpke-Matthias' Monatsschrift für höhere Schulen 1906, 7. Heft. S. 359 ff., wo 123 Regeln für Theme Revision gegeben werden.

XV. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. R. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Schriften sind Grammatiken mit und ohne Übungsstoff, Monographien zur Grammatik, Übungs- und Übersetzungsbücher, Bücher zur Konversation, Vokabularien und Spezial-Wörterbücher, Lesebücher und Chrestomathien, Ausgaben, oder sie behandeln Phonetisches, Stilistisches, Literaturgeschichtliches, Realien, Methodisches und Didaktisches. Ein Rückblick wird Allgemeines zu beiden neueren Fremdsprachen behandeln.

Literatur.

I. Lehrgänge mit Lese-, Lehr- und Übungsstoff.

1/6. Prof. Dr. **G. Dubislav** und Prof. **P. Boek**, Methodischer Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin 1906, Weidmann'sche Buchh.

a) Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe A. Für Gymnasien und Progymnasien. Quarta, Untertertia und Obertertia. Mit 2 Karten und einer Münztafel. VII und 267 S. 2.60 M.

Die methodisch-didaktischen Grundsätze der Verfasser, wie sie aus unsren Besprechungen ihrer englischen Lehrbücher bekannt sein dürften, sind im wesentlichen auch in diesem Lehrgange zur Anwendung gekommen: Intuition und Induktion, zusammenhängende Stücke oder wenigstens inhaltlicher Zusammenhang der Einzelsätze, Leben und Treiben des Schülers und seiner Umgebung, Bekanntmachung mit Land und Leuten der fremden Sprache, demgemäß möglichste Berücksichtigung und Übung der Umgangssprache, Gewinnung und Befestigung der Grammatik, in Bewegung setzen des Lehrstoffes durch Umformungen, Umbildungen und Ergänzungen, und damit wieder gründliche Befestigung und Wiederholung des einmal vorgekommenen, behandelten und gewonnenen Wortschatzes.

Das Elementarbuch der Ausgabe A nun umfaßt I. an eigentlichem Lese-, Lehr- und Übungsstoff 55 Lektionen (123 S.), welche aus dem eigentlichen Schulleben 7, aus dem täglichen Leben 10, aus dem Verkehrsleben 8, aus der Geographie und Geschichte Frankreichs 30 Stoffe behandeln. Durch sie soll die Bekanntschaft mit den französischen Lauten

(bis zur 5. Lektion) vermittelt und an grammatischem Stoff gewonnen werden: Genus-, Kasus- und Numerusbildung von Substantiven und Adjektiven, die Konjugation der Hilfsverben und der regelmäßigen Verben mit ihren Genera Verbi, das Pronomen und Numerale, die Komparation, sowie die Konjugation der gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben. Die Einrichtung jeder Lektion ist: 1. Angabe ihres phonetischen oder grammatischen Pensums unter Hinweis auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik; 2. Anschauungs- und Lesestoff; 3. Sprechübung — mit vorheriger Vorführung der jeweils neu auftretenden Fragewörter und fragenden Wendungen — über den Inhalt des Gelesenen; 4. Grammatik: formale Reihen oder einführende Beispiele mit immer gegenüberstehender deutscher Übersetzung, Regeln dazu; 5. Übungen mit französisch gegebenen Aufgaben: Veränderung des Numerus von Wörtern und Sätzen, Kasus- und Numerusbildungen bzw. -Veränderungen, Veränderung des Tempus oder der Person, Bildung und Veränderung von Satzarten (Haupt- und Nebensätze, Satzverbindungen und Satzgefüge), Vertauschung von Wortklassen und Redeteilen (Artikel und Pronomen, Substantiv und Pronomen, Adjektiv und Adverb), Veränderung des Genus Verbi, Einsetzung von Wörtern (z. B. tout), Vertauschung solcher mit anderen, Ausfüllung von bezeichneten Lücken, vollständige Beantwortung vollständig gegebener französischer Fragen, Rechenexempel, Übersetzung deutsch gegebener Fragen und französische Beantwortung derselben, Satzkonjugationen, Einsetzung gegebener Satzelemente, Wortbildungen (Etymologie), wechselseitiges Fragen und Antworten in beiden Sprachen, auswendig Hersagen und gleichzeitig Verändern gelernter Gedichte und Prosastücke, freies Erzählen des Gelesenen; 6. Aufgaben zum Hin-Übersetzen einzelner Sätze und ganzer zusammenhängender Stücke, innerhalb deren ähnliche Aufgaben, wie im Vorstehenden erwähnt, vorkommen können. II. Als Anhang: 1. Sechzehn prosaische und poetische Lesestücke für das erste (9 S.); 2. sieben desgleichen für das zweite und dritte Lehrjahr (8 S.); 3. vier Stoffe für Sprechübungen (2 S.) in Gouinscher Manier; 4. neun Lieder mit acht beigesetzten Melodien (8 S.). III. Die Formenlehre, mit dem Verb beginnend, in vollständiger Durchführung der Paradigmen (52 S.). IV. Die Vorbereitung zu den einzelnen 55 Lektionen nach deren Verlauf, und ebenso zu dem Anhang (51 S.). V. Das alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis zu den deutschen Übungen der 55 Lektionen (13 S.).

b) Dasselbe. Ausgabe B. Für Realgymnasien und Realprogymnasien. Quarta, Untertertia und Obertertia. Mit 2 Karten und einer Münztafel. VII und 268 S. 2,60 S.

Der wesentlichste Unterschied dieser von der vorhergehenden Ausgabe besteht darin, daß rompre, battre, vaincre später gestellt und mit ihnen résoudre und moudre verbunden sind, sodann daß die Plural- und Femininbildung nach den sog. unregelmäßigen Verben untergebracht ist, ebenso wie das Adverb mit den entsprechenden Lese- und Übungsstücken.

c) Dasselbe. Ausgabe C. Für Realschulen, Oberrealschulen und Reformschulen.

1. Teil. Sexta. Sechste Klasse. VIII und 107 S. 1,20 M.

Dieses Büchlein bietet in seinen 26 Lektionen sachlich und stofflich ungefähr dasselbe wie die 15 ersten Lektionen der Ausgabe A, und außerdem 15 besondere Nummern (Kinderlieder, Zahlenreime, Verwandtschaft, Haus und Garten, Tag und Jahr, Zeugnis und Ferien). Auch der zu

gewinnende grammatische Stoff ist der im Titel angezeigten Schülerstufe entsprechend mehr zerlegt und auseinandergezogen; er behandelt: die Kasusbildung, das Personalpronomen und Zahlwort, die beiden Hilfsverben und das Aktiv der ersten zwei regelmäßigen Konjugationen. Er wird zur Anschauung gebracht einerseits durch den hervorragend schön und groß gedruckten Lesestoff, andererseits durch die in der „Grammaire" jeder Lektion beigebrachten französischen Wort- und Satzbeispiele; er wird (mit) eingeübt: a) durch das „exercice oral" jeder Lektion, d. h. die beigegebenen französischen Fragen zu deren Inhalt, die französischen Befehle und deren Ausführung, b) durch das „exercice" derselben, welches verlangt: Satz konjugieren, Formen bilden, Fragen bilden, deutsche Fragen übersetzen und beantworten, Aussageweisen ändern, Lücken ausfüllen, Wörter und Redeteile vertauschen, Numerus und Tempus verändern und, was in keiner Lektion fehlt, c) durch die Aufgaben zur Hin-Übersetzung und die innerhalb dieser verlangten Veränderungen (s. o.); er wird zusammengefaßt in den „Règles" der betreffenden Lektion und systematisch dargestellt in der als III. beigegebenen Grammatik (S. 63—79). Als II. ist auch hier ein Anhang beigegeben (S. 52—62), von dem zehn Stücke der Ausgabe A gemeinschaftlich, sechs nur der vorliegenden Ausgabe eigen sind. Die Vorbereitungen zu den 26 Lektionen (15 S.) und zu dem Anhang (10 S.) machen auch hier den Beschluß.

d) Dasselbe. Ausgabe C. Für Realschulen, Oberrealschulen und Reformschulen.

2. Teil. Quinta und Quarta. Fünfte und vierte Klasse. Mit 2 Karten und 1 Münztafel. VIII und 254 S. 2,60 M.

Dieser Teil bildet natürlich die Fortsetzung des eben angezeigten Buches und ist infolgedessen dem 2. und 3. Lehrjahre gewidmet. (I.) Dem zweiten sind 29 Lektionen zugewiesen, von denen acht andere Gegenstände behandeln, als in dem sonst damit fast parallel laufenden Lesestoffe der Ausgabe A und B behandelt werden: Ludwig der Heilige, Brief und Briefschreiben, Karl Martel, Frühlingsmarkt, Nach der Schlacht, Die heutige Schule, Reisen zu Land (59 S.). Das dritte umfaßt 28 Lektionen, von denen drei neue Stoffe darstellen: Vercingetorix, Schwimmschule, Brief (63 S.): die Ausgabe C hat im ganzen also 28 Lektionen und in ihnen ca. 26 Stoffe mehr! Der grammatische Stoff für das zweite Lehrjahr behandelt: die zwei ersten regelmäßigen Konjugationen weiter, sodann die dritte und die sog. orthographischen Eigentümlichkeiten der ersten Konjugation, außerdem die Veränderlichkeit des Partizips, die reflexiven Verben und die Fürwörter, Zahlwörter, Comparation, sowie das partitive de. Dem dritten Lehrjahr ist vorbehalten das sog. unregelmäßige Verb sämtlicher Konjugationen mit Einschluß von recevoir u. dgl. Dieser grammatische Lehrstoff wird in ähnlicher Weise wie in den beiden andern Ausgaben beigebracht und gewonnen: stets wird auf die denselben Gegenstand zusammenfassenden Paragraphen der Grammatik (s. u.) verwiesen, oft wird aus besonderen dem Lesetexte entnommenen oder nach ihm zurechtgemachten Beispielen vorläufig eine im Texte der betreffenden Lektion angegebene Regel gewonnen. Auch die innerhalb der einzelnen Lektionen auftretenden Übungen weisen im Durchschnitt denselben Gang und Inhalt auf wie dort. Französische Einzelsätze zur Übersetzung ev. zur Umwandlung, deutsche Einzelsätze zu denselben Zwecken, deutsche inhaltlich zusammenhängende Stücke, entweder nur zur Übersetzung, oder auch zur Umwandlung namentlich der Zeit, Satzkonjugationen, Umfor-

mungen in bezug auf Zahl, Person, Aussageweise (Bejahung in Frage oder Verneinung usw.), Art der Darstellung (Erzählung in Brief), Genus Verbi (Aktiv in Passiv und umgekehrt), französische Beantwortung französischer Fragen, Rechenexempel, Ausfüllung bezeichneter Lücken, Übersetzung deutscher Fragen und Beantwortung derselben, Vertauschung von Wörtern (Synonymen) und Redeteilen (Artikel und Pronomen), Verbindung zweier Sätze zu einem Satzgefüge, Bildung von Fragen (und Antworten), Aufgaben zur Wortbildung und -Ableitung, selbständige Beschreibungen, Hersagen und gleichzeitiges Verändern des Gelesenen, Aufgaben zur Wortbedeutung und Worterklärung (Fremdwörter!) (II.). Der Anhang enthält: A. für das zweite Lehrjahr 12, darunter 5 poetische Stücke mit zwei neuen (6 S.); B. für das dritte 7, darunter 4 poetische mit einem andern (7 S.); C. drei Stoffe für Sprechübungen, darunter ein neues — der menschliche Körper (3 S.); D. acht Lieder mit beigegebenen Melodien, darunter einer original französischen, während die andern Melodien, wie auch in den andern Ausgaben, bekannte deutsche sind (8 S.). III. Die vom Verb ausgehende Grammatik stellt den gewonnenen (oder zu gewinnenden) Stoff in 94 Paragraphen auf 51 Seiten zusammen: weniger als in A und B, weil ein Teil davon sich schon in dem ersten Teile von C findet. Die Vorbereitungen zu den 57 Lektionen und dem Anhang (43 S.) und das deutsch-französische Wörterverzeichnis (11 S.) schließen auch diesen Teil ab.

e) Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 125 S. 1,40 M.

Der erste Teil dieses Buches, die Formenlehre (53 S.), entspricht, von einigen unwesentlichen Umstellungen abgesehen, durchaus der den vorher besprochenen Ausgaben des Elementarbuches beigegebenen Grammatik bzw. Formenlehre. Der zweite Teil (72 S.) umfaßt die Syntax allein. Sie behandelt: I. die Wortstellung mit Hervorhebung und Inversion (7 S.), II. das Verbum (28 S.) mit Rektion, Konkordanz, Gebrauch und Folge der Zeiten, Modi in den Haupt- und in den verschiedenen Arten der Nebensätze, Nominalformen des Verbs mit Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, Artikel (Gebrauch, Wiederholung und Wegfall, Substantiv (der doppelte Akkusativ und Nominativ dürfte vielleicht besser dem Verbum zuzuweisen sein?), Adjektiv mit Komparativsätzen (dann hätte wohl auch beim Substantiv von Subjekt- und Objektsätzen gesprochen werden müssen!), Adverb (Adverbialsätze sind beim Verb behandelt), Pronomen und (anhangsweise) Gebrauch der Präpositionen in ihren wichtigsten Bedeutungen. Die Regeln werden durch gut gewählte Beispiele geläufigen Sprachstoffes eingeleitet und auch weiterhin veranschaulicht. Besonders hervorzuheben ist der dreifache Druck des syntaktischen Textes: Groß gedruckt ist das für jeden Schüler einer höheren Lehranstalt Wissenswerte, zunächst Entbehrliches oder schwerer Verständliches oder erst bei erweiternden Wiederholungen Durchzunehmendes ist durch mittleren Druck bezeichnet. Ganz klein gedruckt sind erläuternde Bemerkungen mehr wissenschaftlichen Charakters oder Hinweise auf besondere stilistische Feinheiten.

f) Französisches Übungsbuch. Ausgabe C. Für die Klassen III, II, I der Realschulen sowie für Untertertia, Obertertia, Untersekunda der Oberrealschulen und Reformschulen. Mit 1 Karte von Frankreich. VIII und 330 S. 3 M.

Dieses Buch bildet in methodischer Beziehung die Fortsetzung zu den unter c) und d) angezeigten Elementarbüchern der Ausgabe C, in

didaktischer die Ausführung zu der oben unter e) angezeigten Schulgrammatik. Denn abgesehen davon, daß es aus deren „Formenlehre" nur noch den Gebrauch der temporalen Hilfsverben in den zusammengesetzten Zeiten der Verben, sowie die vom Deutschen abweichend reflexiven und unpersönlichen Verben heranzieht (was in der Tat ebenso gut zur Syntax gezogen werden kann), geht es den Paragraphen von deren Syntax genau in der oben (bei e)) angegebenen Reihenfolge ihres Inhalts nach, und zwar wird dieser Stoff in folgender Weise verteilt: Viertes Lehrjahr: Wortstellung, Frage und Inversion, Rektion der Verben, Gebrauch der Tempora und Modi (18 Lektionen auf 58 Seiten); fünftes Lehrjahr: Nominalformen des Verbs, Artikel und Verwandtes (15 Lektionen auf 56 Seiten); sechstes Lehrjahr: Adjektiv, Adverb und Pronomen (12 Lektionen auf 66 Seiten). Ihn behandeln: I. Übungen. Diese bieten im ersten Drittel 12 französische Lesestücke, im zweiten 8, im dritten 9, welche meist der Landesgeschichte oder dem Kultur- und Verkehrsleben Frankreichs entnommen sind. Dieser in den Überschriften mit den bezüglichen Hinweisen auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik versehene Lesestoff wird in Bewegung gesetzt und eingeübt durch Aufgaben: zur Veränderung des Tempus französischer Formen, Sätze und zusammenhängender Stücke oder zu Satzkonjugationen, zur Übersetzung deutscher Einzelsätze mit ähnlichen Verwandlungsaufgaben; zur Übersetzung deutscher zusammenhängender Stücke, welche inhaltlich die Fortsetzung zu dem die Lektion beginnenden französischen Lesestück bilden können; zur Übersetzung in kleineren Lettern gedruckter deutscher Einzelsätze oder Stücke, welche schwierigere oder unwichtigere Punkte der Grammatik behandeln, die für eine spätere Stufe aufgespart oder je nach dem Endziel der betreffenden Anstalt ganz ausgelassen werden können; zur Beantwortung eines über die zusammenhängenden Stücke gegebenen französischen oder deutschen Fragestückes; zur Einsetzung finiter Verbalformen anstelle angegebener Infinitive; zur Ausfüllung bezeichneter Lücken; zum anderweitigen Ausdruck von Sätzen mit Nominalformen oder zur Verkürzung von Nebensätzen durch solche bzw. zur Bildung von Satzgefügen anstatt angegebener Satzverbindungen, oder zur Bildung von verbalen anstatt nominaler Ausdrücke; zur Einsetzung von Fürwörtern anstatt Hauptwörter. Der wie oben angegebene neue französische Lesestoff würde natürlich für Menge und Mannigfaltigkeit dieser Übungen allein nicht genügen; deshalb sind einerseits aus den Lehraufgaben der vorhergehenden zwei Lehrjahre im ganzen zwölf französische Stücke hier wieder auch aufgenommen, andererseits sind der Endlektion des vierten und sechsten Lehrjahres nicht nur systematisch geordnete Gruppen von Einzelsätzen beigegeben, sondern es sind auch an die Endlektionen dieser drei Lehrjahre resp. 10, 12 und 11 große zusammenhängende Stücke angeschlossen, welche fast nur Gegenstände aus der Volks-, Kultur- und Literaturgeschichte Frankreichs oder aus dessen Geographie behandeln. Dieser an sich gewiß schon recht reichliche Stoff wird nun weiter ergänzt durch: II. Sechzehn Stoffe zu Sprechübungen (47 S.). Es sind zunächst zusammenhängende französische Lesestücke über: Kleiderstoffe, Haustiere, Haus, Bahnhof, Erdkundliches über Frankreich und eine Reise nach Paris; sodann die Hauptmasse der Reise um die Welt in 80 Tagen nach J. Verne; endlich Skizzen zu Richelieu, Ludwig XIV., Revolution von 1789, Napoleon I., und 1815 bis inkl. 1870. Auch hier kommen nun: III. zehn zum Teil größere Gedichte von Lafontaine, Delavigne, Lemoine, F. Coppée, V. Hugo und die Marseillaise, zu der die Melodie extra beigegeben ist. Das Buch schließt mit:

IV. Vorbereitungen zu den Lektionen, sowie zu den Sprechübungen und Gedichten nach deren Reihenfolge und Verlauf (52 S.), und V. mit dem alphabetischen deutsch-französischen Wörterverzeichnisse zu den 10 großen deutschen Extra-Beigaben.

Unser Schlußurteil über die vorerwähnten sechs Bücher kann nur lauten: sie stellen alle eine in methodisch-didaktischer Beziehung wertvolle Bereicherung der Schulbuchliteratur dieses Faches, die Ausgabe C aber für sich allein einen in sich vollständig abgeschlossenen und völlig, ja mehr als genug, ausreichenden Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten dar.

7. **G. Francillon**, Le Français pratique in 33 Lektionen, dem täglichen Leben entnommen. I. Teil. Mit 1 Karte von Frankreich und 1 mehrfarbigen Monumentalplan von Paris. VIII und 344 S. Leipzig 1906, Rengersche Buchh. Geb. 4 M.

Dieses Buch dürfte wohl am besten als „Konservations-Grammatik" bezeichnet werden müssen. Ohne besondere methodische Künsteleien zu treiben bzw. ohne den Anspruch zu erheben, eine Neuheit auf methodischem Gebiete zu sein und darzustellen, gibt es nach der Art solcher Grammatiken am Anfang jeder Lektion den grammatischen Text mit vollständiger Durchführung der Paradigmen und formalen Reihen in beiden Sprachen mit Fettdruck des jeweils Neuen und Wesentlichen im französischen Teile desselben. Ohne besondere Voraussetzungen in bezug auf Bildungsstand und -stufe der Schüler zu machen, hält es sich aber immerhin von jenem aufdringlich doktrinären Tone frei, der anderen Konversationsgrammatiken gerade im Punkte grammatischer Belehrung eigen ist: es „nimmt die Regeln nur in Anspruch, um den Lernenden die Arbeit zu erleichtern". Alles Verbale zunächst nur als Vokabelstoff behandelnd, folgt es in dem Gange der systematischen Belehrung der auch anderswo beliebten Reihenfolge: Artikel, Substantiv und dessen Deklination nach Kasus, Teilungsartikel und Numerus, Eigennamen; Adjektiv und dessen Motion, Flexion, Komparation und Stellung; Numerale; substantivisches und adjektivisches Pronomen; Konjugation der temporalen Hilfszeitwörter und der (regelmäßigen) Verben der ersten, zweiten und dritten Konjugation mit etwas Kasusrektion; Bildung und Gebrauch des passiven, reflexiven und intransitiven Verbs mit etwas Tempus- und Moduslehre; die Nominalformen des Verbs; das unpersönliche Verb und die inflexiblen Redeteile: im ganzen ungefähr hundert Seiten grammatischen Textes! Er wird zur Anschauung und Einübung gebracht in einer Menge verschiedenartiger Übungen. In ihrer Hauptmasse sind dies französische Einzelsätze, die sich freilich je mehr und mehr inhaltlich einander nähern und zu Gruppen gleichen Inhalts verdichten. Dies ist namentlich von der 4. Lektion an der Fall, an deren Ende (S. 27 f.) das erste „zusammenhängende Stück" (Mes souliers) einsetzt. Diesem folgen noch 36 andere: Auseinandersetzungen, Beschreibungen und Erklärungen von allem Möglichen, was unter die folgenden Gesichtspunkte fällt: Schuhwerk, Mahlzeiten, Eßwerkzeuge, Nahrungsmittel und Tischgänge, Theater, Spaziergänge im Sommer und Winter, Kleidungsstücke, Einladungen, Kopfbedeckungen, Geld borgen und leihen, Feuer und Feuerwehr, Besuche und Gäste, Schreibtisch und -zeug, Alter, Brief und Briefträger, Stelle suchen und anbieten, Zimmer und Möbel, Körperpflege, Anzeigen und Anfragen, Wetter, Fahrzeuge, Verkehrsmittel, wie Post, Eisenbahn und Fiaker. Der Text dieser Stücke umfaßt im ganzen gegen 25 Seiten;

ein reicher Vokabelstoff geht schon diesem extra voraus: aber dessen Reichhaltigkeit wird noch überboten durch die den andern drei Arten von Übungen und Stücken je im Einzelnen vorausgehenden Vokabelbeigaben. Es werden nämlich außerdem geboten: a) 97 Zusammenstellungen von bald behauptenden, bald fragenden Sätzen, deren jede Exercice genannt wird und mindestens eine halbe Seite umfaßt; 87 von ihnen werden durch Vokabelangaben eingeleitet; in einigen werden auch Veränderungen und Verbesserungen angegebener Sätze, Bildung von Sätzen mit angegebenen Stichwörtern, Ausfüllung bezeichneter Lücken u. dgl. verlangt; b) 115 Exercices de conversation, von denen 17 noch ein Vokabelverzeichnis vorausgeschickt wird; sie bilden auch ihrem Umfange nach die Hauptmasse des Buches und verlangen vollständige d. h. in einem Satze ausgedrückte Beantwortung der auch in einem vollständigen Satze gestellten Fragen über den Inhalt der „zusammenhängenden Stücke" und der (unter a) bezeichneten Exercices mit ihrem auch an Gallizismen und Idiomatismen besonders reich ausgestatteten Vokabelschatze, zu welchem — und das mag seiner Massigkeit zur Entschuldigung dienen — freilich auch sämtliche bis dahin überhaupt noch nicht vorgekommene Verbalformen gehören, mögen es nun solche von sog. regelmäßiger oder unregelmäßiger Flexion und Bildung sein; c) 61 Stücke, deren jedes, devoir genannt, die Übersetzung deutscher, meist zusammenhangsloser Einzelsätze in das Französische verlangt; auch von ihnen, deren jedes eine halbe Seite meist nicht übersteigt, werden noch 27 durch besondere Vokabelangaben eingeleitet. Aus allem geht hervor, daß das Buch seine Hauptkraft in dem konversationellen und idiomatischen Charakter seiner Sätze, wie in dem modernen und praktischen Gepräge seiner Wörter und seiner Wortauswahl sucht und hat. Immer ist es die umgebende Welt der sinnlichen Anschauungen und der praktischen Bedürfnisse, in welche alle Stücke und Übungen den Leser oder zunächst vielmehr den Hörer einführen. Denn zunächst soll alles nur vor- und nachgesprochen werden: darum ist auch von einer Darstellung der Aussprache abgesehen; denn „da es fast rein unmöglich ist, die zahlreichen Nuancen verständlich zu machen", kann die richtige Aussprache „nur durch Vorsprechen, Hören und Nachsprechen gelernt werden". Da der Verfasser auch damit rechnet, daß sein Buch auch „ohne Hilfe des Lehrers" benutzt wird, so stellt er einen Schlüssel in Aussicht, der „den Selbstunterricht leiten und den Lehrern die Arbeit vereinfachen" soll. Für den Selbstunterricht würde ein solcher nicht bloß für die Übersetzungen aus dem Deutschen — das Einzige, was außer dem grammatischen Texte und den Vokabelangaben sonst noch im ganzen Buche deutsch ist —, sondern auch für die schriftliche Fertigung der französischen Antworten in den Sprechübungen nötig sein. Wie man aber auch über Selbstunterricht und Schlüssel urteilen möge, soviel ist sicher, daß jeder, der dieses Buch von Anfang bis zu Ende gründlich durchgearbeitet und dessen reichen Vokabelschatz sich gewissenhaft angeeignet hat, dadurch soviel Wissen und Können erworben haben muß, um sich über gewöhnliche Stoffe des modernen täglichen Lebens schriftlich und mündlich genügend klar und richtig aussprechen zu können.

8. **A. Ohlert und L. John, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache** für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Ausgabe B f. h. M. Sechste Stereotyp-Aufl. VIII und 245 S. Hannover — Berlin 1906, C. Meyer. 2,40 M.

Nachdem die erste Auflage im 47. Jahrg. S. 487 ausführlich besprochen, die Veränderungen der dritten und vierten Auflage im 52. Jahrg.

S. 540 angezeigt worden sind, ist als Veränderung von der fünften Auflage an die Revision von Text und Wörterbuch nach den neuen „Regeln für die Rechtschreibung" zu verzeichnen. Über den Anteil von Frl. John vgl. den 56. Jahrg. S. 669.

9. Methode Gaspey-Otto-Sauer. Dr. E. Otto. Französische Konversations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Neu bearb. von H. Runge. 27. Aufl. I. Teil. VII und 187 S. — 2. Teil. III und 147 S. — Wörterbuch 54 S. Heidelberg 1903, J. Groos. Zus. geb. 3,60 M.

Diese Konversations-Grammatik wurde, von E. Otto selbst herausgegeben, zum letzten Male in 23. unveränderter Auflage im 40. Jahrg. S. 533 angezeigt und besprochen. Die vorliegende 27. Auflage folgt denselben Spuren, d. h. denselben von der neueren Richtung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts geforderten methodischen Rücksichten und Wandlungen, wie die im 54. Jahrg. S. 546 ff. angezeigte Rungesche Neubearbeitung der englischen Konversations-Grammatik von Gaspey. Wie dort die von Runge neu bearbeitete „Kleine englische Sprachlehre", so ist hier die von demselben neu bearbeitete „Kleine französische Sprachlehre", zuletzt angezeigt im 49. Jahrg. S. 519, benutzt worden, um die Regeln zu vereinfachen und den grammatischen Stoff übersichtlicher zu gestalten. Die Aussprachelehre jener ist hier in eine Lautlehre umgewandelt, welche durchgängig vom Laute ausgeht und sich durch eine reiche Beigabe von Beispielen auszeichnet (14 Paragraphen auf 16 S.). Ihr folgt der erste Teil mit 56 Lektionen und — außer den jetzt nur noch die französischen Fragen enthaltenden Sprechübungen zu jeder derselben — 186 Aufgaben. Diese umfassen: a) das französische Lesestück, von inhaltlich zusammenhängenden Einzelsätzen über die nähere und fernere Umgebung, bald zu Beschreibungen und Schilderungen auch von Land und Leuten Frankreichs übergehend; b) Aufgaben zu Satzkonjugationen, sowie Umformungen und Umbildungen von Einzelsätzen und ganzen Stücken überhaupt; c) entsprechende Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Die den betreffenden Aufgaben im Texte vorausgesandten und deren Gange folgenden — übrigens auch noch recht massig auftretenden — Vokabeln finden sich außerdem auch noch in dem alphabetischen Wörterverzeichnisse (s. u.). An grammatischem Stoff behandelt der erste Teil auf seinen 187 Seiten das flexible Nomen, Pronomen, Numerale, die Motion, Komparation und Stellung des Adjektivs, das abgeleitete Adverb, sowie die regelmäßige und unregelmäßige Konjugation. Der zweite Teil ist der Erweiterung der Formenlehre, in der Hauptsache aber der Satzlehre gewidmet. Er enthält 32 Lektionen mit 64 Aufgaben auf 125 Seiten. Bei den Aufgaben sind natürlich die oben sub b erwähnten formaler Natur, ebenso die Vokabelverzeichnisse, in Wegfall gekommen. Die französischen Lesestücke enthalten hier fast ausschließlich Szenen und Züge aus der Geschichte und Geographie Frankreichs. In dem auf S. 126—147 beigegebenen Anhang ist neu die „Kurze Verslehre" (3 S.). Dagegen sind weggefallen: die Bruchstücke aus dem Abbé de l'Epée und die „zusammenhängenden Stücke zum Übersetzen ins Französische". Das angefügte besonders paginierte und beziehbare alphabetische Wörterbuch — französisch-deutsch und deutsch-französisch — von 54 Seiten enthält alle für beide Teile nötigen Wörter. Auch von dieser Neubearbeitung ist zu rühmen, daß sie der „Moderne" soweit wie möglich entgegenkommt.

10/13. Plötz-Kares. Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Berlin 1905/6. F. A. Herbig.

a) Elementarbuch. Verfaßt von Dr. E. Plötz. 8. Aufl. XVI. 267 S. 2 M.

Nachdem das neue (früher gemeinsame) Elementarbuch — jetzt wohl Ausgabe A — des Plötz-Karesschen Lehrganges in seiner grundlegenden Bedeutung ebensowohl gegenüber den bis dahin erschienenen Lehr- und Übungsbüchern desselben, wie gegenüber der heutigen Reformbewegung, im 44. Jahrg. S. 529 ff. eine eingehende Besprechung erfahren hatte, durften wir dessen Ausgabe A (für Gymnasien und Realgymnasien) im 45. Jahrg. S. 482 f. und die Ausgabe C (für Realschulen und Oberrealschulen) im 46. Jahrg. S. 614 ff. anzeigen. Die hier vorliegende 8. Auflage derselben unterscheidet sich, rein äußerlich angesehen, von jener in folgendem: 1. in Kapitel 1 und 3 ist die Pluralbildung zerlegt, 2. in Kapitel 4 ist die Ordnung der Satzteile mit behandelt, 3. in Kapitel 5 ist auch das Perfekt von avoir gleich mit angegeben, 4. in den Kapiteln 5, 6, 7 und 8 werden die besitzanzeigenden, hinzeigenden, bezüglichen und fragenden Fürwörter ausdrücklich besprochen, 5. Kapitel 9 ist auch der Stellung der Adjektive mit gewidmet, 6. ebenso Kapitel 23 der regelmäßigen Steigerung, 7. in Kapitel 28 ist das Adverb besonders mit besprochen, ebenso 8. in Kapitel 33 und 34 auch der Konjunktiv des Perfekts und Plusquamperfekts der beiden Hilfszeitwörter. Im zweiten Lehrjahre ist 9. in Kapitel 40 der Plural auf aux ausdrücklich behandelt, und 10. ist Kapitel 51 a ausdrücklich dem Imperativ und Konjunktiv der beiden Hilfsverben gewidmet. Aus diesen besonderen Einschüben und Zugaben ist es zu erklären, daß die Seitenzahl der „Elementargrammatik" um 4, die der „Übungen" um 2 gewachsen ist. Neu ist ferner der Anhang, welcher in 9 Nummern „Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens" enthält (6 S.), deren Wörterverzeichnis 5 neue Seiten füllt. In dem „Anhang zum Lesebuch" sind zwei neue Gedichte (L'Aurore und Le bon camarade), so daß auch dieser um 1 Seite gewachsen ist. Den Schluß des Buches bildet auch in der vorliegenden Auflage das „Wörterverzeichnis für die Kapitel 1—72 des Lesebuches" (31 S.) nub das alphabetische französisch-deutsche (19 S.) und deutsch-französische Wörterverzeichnis (11 S.). So hat die neue Auflage, alles in allem betrachtet, das Ihrige getan, um den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne von 1901 für den französischen Unterricht in der Sexta und Quinta der Real- und Oberrealschulen buchstäblich gerecht zu werden, und doch auch den Geistern entgegenzukommen, welche etwa über deren Auslegung verschiedener Meinung sein sollten. Das bezieht sich auch auf die hier eingenommene Stellung zu den Leyguesschen Erlassen. Denn wohl wird von den neuerdings zu „duldenden" Abweichungen Kenntnis gegeben, aber mit Recht gesagt: „In deutschen Schulen nur das als Regel zu lehren, was in Frankreich ausdrücklich als ‚tolérance' bezeichnet wird, dagegen die Schüler in Unkenntnis über Spracherscheinungen zu lassen, die noch auf Jahre hinaus das unter Gebildeten Übliche bleiben werden, und denen sie in den ihnen vorgelegten Texten auf Schritt und Tritt begegnen, das vermag ich nicht für zulässig zu halten, so lange nicht eine diese Frage einheitlich regelnde Verfügung unserer Schulbehörden vorliegt." Zum Schlusse sei auch noch empfehlend darauf hingewiesen, daß die neue deutsche Rechtschreibung von 1903 hier durchgeführt ist.

b) Übungsbuch. Verf. von Dr. E. Plötz. Gekürzte Ausgabe C. In genauem Anschluß an die Lehrpläne von 1901. 6. Aufl. XVI und 352 S. 2,60 M.

Nachdem das (früher gemeinsame) Übungsbuch des Plötz-Karesschen Lehrganges für seinen ersten Teil im 41. Jahrg. S. 427 f., für seinen

zweiten und dritten Teil im 43. Jahrg. S. 466 f. (als Ausgabe A) angezeigt worden war, wurde die Ausgabe B desselben, für die Obertertia und Untersekunda der Gymnasien und Realgymnasien bestimmt, im 49. Jahrg. S. 516 f. angezeigt.

Von ihr liegt nun eine gekürzte Ausgabe vor, die wir jetzt hier zum ersten Male anzuzeigen haben. Sie verteilt ihren Stoff gleichfalls auf das 3. bis 6. Lehrjahr: mit 27 (gegen 28) Kapiteln auf das 3., mit 25 (28) auf das 4., mit 12 (18) auf das 5., und mit 12 (5) auf das 6. Lehrjahr. Die um drei geringere Zahl der Kapitel ist auf einige Zusammenziehungen zurückzuführen, welche ihrerseits mit mehrfachen Umstellungen und Verschiebungen des Lehrstoffs zusammenhängen. So sind jetzt aus dem 5. in das 4. Lehrjahr übernommen: Wortstellung, Hervorhebung und Umschreibung, Inversion; aus dem 5. in das 6.: Stellung des Adjektivs, Comparation des Adjektivs und Adverbs, die persönlichen verbundenen und unverbundenen, die besitzanzeigenden, bezüglichen und fragenden Fürwörter; dagegen sind aus dem 4. in das 5. Lehrjahr verwiesen: die infinitische Verkürzung der Nebensätze, der reine Infinitiv, der Infinitiv mit Präpositionen, das Partizip des Präsens und Perfekts. Dadurch, daß der Gebrauch von de und à aus dem 3. in das 4. Lehrjahr zum entfernteren Objekt gezogen wurde, ist Raum gewonnen, um das 3. Lehrjahr noch mit den sog. orthographischen Eigentümlichkeiten der er-Konjugation beginnen zu lassen. Mit der teilweisen Umlegung und Verschiebung des Lehrstoffes hängt natürlich auch eine des Lesestoffes aufs engste zusammen, ebenso wie mit der Verkürzung und Zusammenziehung des Lehrstoffes (um drei Kapitel) auch eine solche des Lesestoffes zusammenhängt, so daß wir jetzt im 3. Lehrjahre 37 (gegen 45), im 4. deren 28 (gegen 39), im 5. deren 14 (gegen 25), also im ganzen 30 Lesestücke weniger haben, wogegen dem 6. Lehrjahr jetzt 15 gegen 8 in dem Originalwerke zugewiesen sind: im ganzen also eine Verkürzung um 23 Lesestücke! Auch der poetische Anhang ist um 1 Nummer gekürzt. Infolge dieser Verkürzungen des Lesestoffes ist nun auch der — natürlich ebenfalls ebenfalls entsprechend umgestellte und verschobene — Übungsstoff von 132 auf 104, der der Wiederholungsstücke von 48 auf 36 Seiten gesunken. Ganz neu fügt sich ihnen jetzt auch in der vorliegenden Ausgabe „Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens" an, dessen Gegenstände sind: menschlicher Körper, Krankheiten, Post, Telegraph und Telephon, Eisenbahn, Zollhaus, Fahrzeuge, Ankunft in der und Gang durch die Stadt, Erkundigungen, Besuche und Höflichkeitsformeln, Einkäufe, Theater und Theaterbesuch, Landaufenthalt und Landbau, Heer, Flotte, Maße und Gewichte, Verfassung und Verwaltung Frankreichs. Auch die Wörterverzeichnisse haben eine entsprechend kleine Kürzung erfahren: das für das Lesebuch und die Übungen um 2, für die deutschen Wiederholungsstücke um 3 Seiten. Dagegen umfaßt das für das Material zu den Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens hinzugekommene Wörterverzeichnis allein 14 Seiten.

Nachdem wir so das Verhältnis der gekürzten zu der Voll-Ausgabe nach äußerlichen Gesichtspunkten gekennzeichnet haben, sei für die innere Stellung des Buches nur auf folgendes aufmerksam gemacht: Den Bestimmungen von 1901 entsprechend sind in den Lese- und Übungsstücken wesentliche Vereinfachungen eingetreten (s. o.); die auf bereits Bekanntes Rücksicht nehmenden Einzelsätze sind vermehrt; denn sie sollen an jede grammatische Erklärung sofort eine kurze Übung anschließen lassen, um von dem erfolgten Verständnis zu überzeugen und das neu Gelernte zu

befestigen, während die zusammenhängenden Stücke der Übungen immer sprachlichen und grammatischen Gehalt des betreffenden Stückes des Lesebuches in veränderter Form bearbeiten. Dem inneren Gehalte nach sind manche Lesestoffe mit sozusagen abstraktem Gehalte durch solche aus dem Gebiete der Landes- und Völkerkunde oder des täglichen Verkehrs ersetzt worden: unsrer Meinung nach in wohltuender Abwechslung mit auch über „Frankreich und die Franzosen" hinausgreifenden Lesestoffen; denn es ist gewiß wahr: „die sog. ‚leçons de choses', so wertvoll sie inhaltlich auch sein mögen, sind sprachlich zur Erörterung grammatischer Dinge wenig geeignet: durch die Fülle der neu zu erlernenden Wörter stellen sie an die Arbeitskraft der Schüler hohe Anforderungen, und wenn die sachliche Belehrung, die sie bringen, nicht gar zu dürftig ausfallen soll, erhalten sie leicht eine Länge, die über das Maß des Zulässigen hinausgeht." Wer den Sprachunterricht nicht wesentlich oder bloß Sachunterricht sein lassen will, wird in dieser Beziehung wohl einen Unterschied zwischen Lehr- und Lesebuch machen wollen und müssen. Von dem Gesichtspunkte der sprachlichen Belehrung und Übung aus haben wir auch an den „Sprechübungen", d. h. den französischen Fragen, die jedem Kapitel des Übungsteiles zuletzt beigegeben sind, nichts auszusetzen; denn ohne das Wissen und Können des Lehrers in Frage zu setzen, können sie nicht nur als häusliche Aufgaben, sondern auch zur Entlastung des Lehrers, der sich müde gesprochen hat, benutzt werden, indem er dem einen Schüler die Fragestellung, dem andern die Beantwortung überträgt. Zudem sind sie jetzt, um ja keinem Lehrer in der von ihm beliebten Verwendung zu nahe zu treten, nur mehr auf Verhältnisse des täglichen Lebens und nicht mehr auf den Inhalt der französischen Erzählung bezogen. Davon aber kann man gewiß mit Recht sagen: „Einen derartigen Unterhaltungsstoff so zu gestalten, daß er zugleich bestimmte Formen und grammatische Dinge zur Einübung bringt und doch nur bekanntes Sprachmaterial verwendet, ist eine Aufgabe, die immerhin etwas Zeit und Überlegung erfordert, und die dem Lehrer abzunehmen Sache des Lehrbuches ist."

c) Übungsbuch. Ausgabe B. Für Mittelschulen. Verf. von Dr. C. Plötz. Unter Mitwirkung der fremdsprachlichen Abteilung des Lübecker Lehrervereins. XVI und 267 S. 2 M.

Dieses Buch enthält in seinem Lesebuch: 1. 37 Kapitel Lesestoff (33 S.) mit 47 Einzelnummern, von denen 42 in dem eben angezeigten Buche auch enthalten sind, während die andern sich in dessen Hauptausgabe bzw. andern Ausgaben des eigentlichen „Übungsbuches" (s. o.) finden; 2. einen Anhang von 8 Stoffen zur kursorischen Lektüre: Charakter der Franzosen, die Landes, die Auvergne, die Loire und ihre Überschwemmungen, Türenne, die erste Periode der Regierung Ludwigs des Vierzehnten, die Nationalgarde und die Landleute in Paris während der Belagerung 1870; 3. eine Zusammenstellung von 21 Gedichten, welche sich in dem vorerwähnten Buche auch finden, während die andern vier davon fehlen (17 S.). Auf diesen Lesestoff folgt zunächst die „Sprachlehre" (67 S.), welche den an und aus den Lesestoffen zu gewinnenden und zu übenden grammatischen Gehalt in der Reihenfolge vorführt, nach der er dort behandelt werden soll: Abschluß der Formenlehre des Verbs, Substantivs, Adjektivs und Numerales (22 Kapitel und 29 Paragraphen), entsprechend dem 3. Lehrjahre und den ersten vier Kapiteln des 4. Lehrjahres des vorher angezeigten Buches (28 S.); sodann die Syntax in

der Ordnung: Wortstellung und Inversion, Gebrauch der Tempora und Modi (7 Kapitel und 19 Paragraphen auf 8 Seiten), entsprechend dem 4. Lehrjahre dort; ferner: Verkürzung des Nebensatzes, Gebrauch des Artikels (1 Kapitel und 6 Paragraphen auf 5 Seiten), dort entsprechend dem 5. Lehrjahr in seiner zweiten Hälfte; endlich: Stellung und Gebrauch des Adjektivs, Adverbs und Pronomens (4 Kapitel und 15 Paragraphen auf 12 Seiten), dort entsprechend dem 6. Lehrjahr; sowie: Rektion der Verben, Präpositionen und des Konjunktivs, Gebrauch des Infinitivs und Partizips (3 Kapitel und 10 Paragraphen auf 8 Seiten), dort meist entsprechend der ersten Hälfte des 5. Lehrjahres. Dem grammatischen, typisch unterschiedenen und sich auf die Angabe des Tatsächlichen beschränkenden Texte sind die entsprechenden formalen Reihen, ferner nach Zahl und Art genügende, durch den Druck auf das wesentlich Neue hinweisende französische Satzbeispiele, sowie zeitweilig auch charakteristische deutsche Einzelsätze eingefügt. Sein Abschluß enthält einiges über Silbenteilung in der Schrift, Interpunktion und Verslehre (7 S.). Es folgen die Übungen zu den 37 Kapiteln (42 S.), welche auch hier stets zusammenhängende im Anschluß an den jeweiligen Lesestoff verarbeitete Stücke, und oft Einzelsätze zu dem Lehrstoff mit sachlich und sprachlich bereits bekanntem Material enthalten: es setzt also die Durchnahme der einen Texte immer die Kenntnis der andern voraus! Vereinzelt werden auch besondere Aufgaben zu Umbildungen des Numerus, Tempus oder Genus gegeben. Nun folgt das „Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens" (27 S.), welches dem in dem eben angezeigten enthaltenen vollständig gleich ist. Den Schluß machen auch hier: das Wörterverzeichnis für das Lesebuch und die Übungen, deren Gang und Einteilung folgend (37 S.), zu den Gedichten (7 S.) und zum Material für Sprechübungen (15 S.). Der Wortschatz des zur kursorischen Lektüre bestimmten Anhangs wird in dem alphabetischen Wörterverzeichnis zu den Übungen enthalten sein.

Das Buch soll im Anschluß an das oben angezeigte Elementarbuch C in den beiden obersten Klassen deutscher Mittelschulen gebraucht werden und ist auf Anregung und unter Mitwirkung der fremdsprachlichen Abteilung des Lübecker Lehrervereins entstanden. Darum wurde der herübergenommene (s. o.) Anschauungsstoff räumlich gekürzt und sprachlich vereinfacht, die Fortsetzung der Sprachlehre auf das Notwendigste und Wichtigste beschränkt und zeitweilig mit deutschen Einzelsätzen (s. o.) oder zahlreicheren französischen Satzbeispielen versehen, um die grammatische Belehrung da zu ermöglichen, wo das Lese- und Übungsbuch sie nicht selbst durch Anschauung gewinnen läßt.

d) **Sprachlehre.** Auf Grund der Schulgrammatik von Dr. K. Plötz bearb. von Dr. **G. Plötz** und Dr. **O. Kares.** 10. verb. Aufl. XIV und 140 S. 1,20 M.

Die erste Auflage dieser Sprachlehre, welche den „Lehrgang Plötz-Kares" eröffnete, wurde im 41. Jahrg. S. 426 f. angezeigt. Die im Januar 1902 veröffentlichte achte Auflage derselben brachte auf den meisten Seiten zu den 132 Paragraphen des bis dahin gegebenen grammatischen Textes unter dem Striche noch ungefähr ebenso viele kleinere und größere Bemerkungen, deren Kenntnis in den „Anschauungs- und Übungsstoffen" nicht vorausgesetzt wird, und welche, als Ergänzung bei einem Rückblick auf die durchgenommene Sprachlehre dienend, mit der Durchnahme der Wiederholungsstücke verbunden werden sollte. Dadurch und durch den

Satz des gesamten Textes in einer größeren Schriftsorte, wodurch die Klarheit und Übersichtlichkeit des Ganzen in der Tat gewonnen hat, ist die Zunahme des Umfangs des Buches um mehr als einen Bogen zu erklären. Die gegen früher in der jetzt angezeigten Auflage eingetretenen (22) Änderungen und Verbesserungen sind auf S. XI des Vorwortes verzeichnet, so daß sie leicht in die älteren Auflagen eingetragen und also diese neben der vorliegenden noch wohl benutzt werden können. Wie in der achten Auflage, so spricht sich der Verfasser auch im Vorworte der vorliegenden über die Stellung aus, die der französische Unterricht auf deutschen Schulen zu dem Leyguesschen Erlasse zu nehmen habe. Er wendet sich gewiß mit Recht gegen die auf der Straßburger Philologenversammlung ausgesprochene Meinung, die in jenem „Toleranzedikt" berührten Regeln überhaupt nicht mehr, und nur noch das zu lehren, was dort als zulässig bezeichnet wird. Demgegenüber bezeichnet er es mit ebensolchem Rechte als Aufgabe eines Lehrbuches, „im Anschluß an die Darstellung des bisherigen Sprachgebrauchs von den neuerdings geduldeten Abweichungen Kenntnis zu geben", und es im übrigen dem Lehrer zu überlassen, „in jedem einzelnen Falle nach seiner Überzeugung und den für seine Anstalt vereinbarten Grundsätzen zu verfahren": letzteres freilich von dem Gesichtspunkt aus, daß der Unterricht an derselben Anstalt von mehreren Lehrern erteilt werden kann, ein immerhin bedenklicher Vorschlag, wenn nicht vor dem Beginne des Unterrichts unter den betreffenden Lehrern eine Einigung erzielt worden ist! Er wendet sich sodann, immer mit Bezug auf jene Versammlung, zu der Frage, ob denn wirklich in den einen dieser Bestimmungen eine Erleichterung, in den anderen eine Wohltat zu erblicken sei. Er weist mit Recht darauf hin, daß die Tagesblätter, Zeit- und Druckschriften noch immer, ohne Rücksichtnahme auf jenen Erlaß, in der vorher üblichen Weise des Sprachgebrauchs erscheinen, und daß Artikel 2 jenes Erlasses seit 1901 selbst schon wieder zurückgezogen worden ist, wonach an öffentlichen Schulen der bisherige Sprachgebrauch nicht mehr als Regel gelehrt werden solle. Es darf also wohl auch jetzt noch der deutsche Schüler über Spracherscheinungen nicht in Unkenntnis gelassen werden, die in Frankreich (noch) als das unter Gebildeten Übliche gelten müssen, und denen er in den ihm vorgelegten Texten (noch) auf Schritt und Tritt begegnet. Man vergleiche auch das oben (unter d) am Ende der Besprechung des Elementarbuches Gesagte!

14. Dr. **W. Ricken**, Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluß der Untersekunda. Auf Grund der preuß. Lehrpläne von 1901 für gymnasiale Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache bearb. IV und 203 S. Berlin 1905, W. Gronau. Geb. 2,80 M.

Das Buch wurde in erster Auflage im 56. Jahrg. S. 651 ff. eingehend besprochen und empfehlend angezeigt. Die vorliegende zweite Auflage unterscheidet sich von jener durch etwas größeren Druck an verschiedenen Stellen, durch einige kleinere Zutaten im deutschen Übungsstoff, im grammatischen Texte und in den Wörterverzeichnissen, wodurch die Zunahme des früheren Umfangs um ca. 2 Seiten erklärt wird. Außerdem wurde jetzt ein Anhang von 6 Gedichten von Lafontaine, Florian, Andrieux und V. Hugo (3 S.) und das Wörterverzeichnis zu diesem (1 S.) beigegeben. Im übrigen beziehen wir uns auf unsre frühere Besprechung.

II. Grammatiken allein.

1. Dr. O. **Börner**, Précis de Grammaire française à l'usage des classes de français de l'enseignement secondaire en Allemagne. Traduit de l'allemand par J. Delâge. X und 199 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Vielfachen Wünschen entsprechend und um sein „Neusprachliches Unterrichtswerk" für den Unterricht in der französischen Sprache zu einem vollständigen Abschluß zu bringen, gibt dessen Verfasser hiermit eine von einem Franzosen besorgte Übersetzung seiner „Hauptregeln der französischen Grammatik", zum ersten Male hier angezeigt im 45 Jahrg. S. 486 f., sowie seines „Syntaktischen Anhanges zu den Hauptregeln der französischen Grammatik", zum ersten Male besprochen im 47. Jahrg. S. 495, bzw. die Übersetzung der einbändigen Ausgabe beider Werkchen, als „die Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhange" im 50. Jahrg. S. 513 angezeigt. Nach dem 1. Teile (Laut-, Buchstaben- und Silbenlehre) folgt als 2. Teil die Formenlehre und Syntax von Artikel, Substantiv, Adjektiv, Numerale, Pronomen (73 S.), Verbum (86 S.); nach den inflexiblen Redeteilen (22 S.) werden noch behandelt: Versmaß, Hiatus, Reim (3 S.), Interpunktion (1 S.) und Geschichte der französischen Sprache (2 S.). Im ganzen Werke sind Formenlehre und Syntax in der Art zusammengearbeitet, daß immer die Formenlehre jedes grammatischen Abschnittes im Zusammenhange vorgetragen und ebenso die Compléments syntaxiques dazu gegeben werden. Steht so auch das aus beiden Gebieten einem Abschnitte Zugehörige zusammen, so ist doch durch besondere Zeichen und besondere Paragraphierung für jede einzelne Nummer der verschiedenen Abschnitte dieser zwei Gebiete auch dafür gesorgt, daß sie leicht auseinander gehalten und namentlich jede für sich entweder in den oben erwähnten „Hauptregeln" oder in dem gleichfalls erwähnten „Syntaktischen Anhange" nachgeschlagen werden kann. Darum kann aber auch diese französische Ausgabe der oben zuletzt erwähnten „Hauptregeln" zu jeder der vielen Abarten des Börnerschen Unterrichtswerkes mit Erfolg benutzt werden.

2. Prof. Dr. **G. Dubislav** und **P. Boek**, Methodischer Lehrgang der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. 125 S. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. 1,40 M.

Dieses in seiner Formenlehre (53 S.) dem grammatischen Teile der Elementarbücher (s. o.) derselben Verfasser fast ganz genau entsprechende Buch gibt in seiner Hauptmasse die Syntax (72 S.) in folgender Ordnung: Wortstellung (7 S.), Verbum nach Rektion, Akkord, Tempora und Modi, Nominalformen (28 S.), Artikel (7 S.), Substantiv, Adjektiv, Adverb (je 3 S.), Pronomen (17 S.), und in einem Anhang von 5 S. Einiges über den Gebrauch der Präpositionen in ihren wichtigsten Bedeutungen. Der Text ist mit zahlreichen Beispielen ausgestattet, welche ihm entweder vorangehen oder einverwebt sind, selten aber nachfolgen. Als etwas sehr Gelungenes ist die Unterscheidung von Text und Beispielen in dreifachem Druck anzuerkennen: das groß Gedruckte bezeichnet das für jeden Schüler einer höheren Lehranstalt Wissenswerte; der mittlere Druck bezeichnet das nötigenfalls Entbehrliche oder für den Anfang schwer Verständliche: es soll aber wenigstens in den oberen Klassen der Vollanstalten bei Gelegenheit einer erweiternden Wiederholung durchgenommen werden; der kleine Druck bezeichnet erläuternde Anmerkungen wissen-

schaftlichen Charakters oder Hinweise auf stilistische Feinheiten, deren Kenntnis zur korrekten Handhabung der Sprache nötig ist.

3. Prof. Dr. **K. Meurer**, Kurzgefaßte französische Wiederholungs-Grammatik. Nebst einer Synonymik, einer Verslehre, einem Abriß der französischen Literaturgeschichte und mit Anmerkungen versehenen Musterstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen und dem Französischen. Mit besonderer Berücksichtigung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Für die Sekunda und Prima der Gymnasien, Oberrealschulen, Militärschulen und für Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 3., sehr verb. Aufl. IV und 106 S. Leipzig 1906, H. Bredt. Kart. 1 M.

Das Buch wurde seinem Inhalte im einzelnen nach im 44. Jahrg. S. 528 f. in erster Auflage angezeigt. Von den deutschen Übungsstücken sind zwei durch zweckmäßigere ersetzt worden. Zu jener Besprechung holen wir hiermit nach, daß auch hier das Wichtigere von dem weniger Wichtigen, das Wesentliche von dem weniger Wesentlichen durch verschiedenen Druck unterschieden ist. Wer noch auf wissenschaftliche Durcharbeitung des sprachlichen Stoffes Wert legt, wird dieses Buch gern zu Wiederholungen und Ergänzungen benutzen lassen.

4. **Plötz-Kares**, Sprachlehre s. o. sub 10/13 d.

III. Monographien zur Grammatik.

1. Prof. **H. Auer**, Konjugationstabelle der wichtigsten unregelmäßigen Zeitwörter der französischen Sprache. Nach den Ableitungsgesetzen geordnet und zur Unterstützung und Erleichterung der Lernarbeit des Schülers herausg. 48 S. Stuttgart 1906, W. Kohlhammer. 50 Pf.

Das Büchlein gibt in der Einleitung (6 S.) 1. „die Endungen der einfachen Zeiten des Aktivs der 4 regelmäßigen Konjugationen". Hierbei würde nur das als inkonsequent zu bezeichnen sein, daß, während das Imperfekt der 2. und 3. Konjugation mit den Endungen issais und evais usw., und nicht auch bloß, wie bei der 1. und 4. Konjugation, mit ais usw. bezeichnet ist, das Futur und Conditionnel aller 4 Konjugationen bloß mit ai bzw. ais usw., und nicht auch durch das doch für alle Konjugationen hier gemeinsame „r" vor diesen vokalisch anlautenden Endungen bezeichnet ist. Diesen beiden Tempora in der betr. Tabelle die charakteristischen Endungen -rai bzw. -rais usw. zu geben, würde trotz der nun 2. folgenden „Ableitung der Zeiten" (2 S.) um so folgerichtiger gewesen sein, als ja dort auch für die Pluralformen des Ind. Präs. jener zwei Konjugationen issons (issent) bzw. evons (oivent) angegeben ist. In den Ableitungsregeln (S. 10, I) würde dann das Verhalten des Vokals vor dem Infinitiv-r der dritten Konjugation um so auffälliger hervorgetreten sein. In der Tabelle zur Ableitung der Zeiten auf S. 10 würde es sich ebenso wie in 3. der „Anordnung der Zeiten in der Konjugationstabelle" auf S. 12 ff. aus rein praktischen Gründen empfehlen, dem nous portons als a) portons, und dann erst als b) portant und als c) je portais gegenüberzustellen. Das wesentlich Neue und praktisch Bedeutsame ist, daß im folgenden die unregelmäßigen Zeitwörter nicht gleich sämtlich innerhalb der Konjugation vorgeführt werden, der sie nach ihrer Infinitivendung angehören würden, sondern eingeteilt in: A. „Verben mit unregelmäßigen Stammformen und nur regelmäßig abgeleiteten Formen" (21 S.). Von den hierher gehörigen und im einzelnen auf die 2. bis 4. Konjugation verteilten 36 Verben braucht der Schüler nur die Stammformen sicher zu lernen, da sich sämtliche andere Formen nach

den Abteilungsregeln sofort von selbst ergeben; B. „Verben mit unregelmäßigen Stammformen und zum Teil unregelmäßigen abgeleiteten Formen" (22 S.). Von den hierher gehörigen 19 Musterverben hat sich der Schüler außer den Stammformen noch die unregelmäßigen abgeleiteten Formen, die in der Tabelle durch Fettdruck kenntlich gemacht sind, gründlich einzuprägen, während die übrigen Formen regelmäßig abgeleitet werden. Wir halten, wie schon oben gesagt, diese Gruppierung für sehr richtig, wichtig und wesentlich erleichternd, mag auch das eingeführte Lehrbuch eine andre Einteilung haben oder der unterrichtende Lehrer eine solche belieben. Um diesen Rücksichten entgegenzukommen, ist auf den letzten 3 Seiten ein „alphabetisches Verzeichnis der unregelmäßigen Verben und ihrer Komposita" mit Angabe der fortlaufenden Nummer, unter der sie behandelt sind, beigegeben.

2. Prof. Dr. **M. Banner**, Tabelle der unregelmäßigen Verba des Französischen. 3. Aufl. 15 S. Frankfurt a. M. 1907, C. Jügel. 50 Pf.

Da an dem Umfang und Inhalt dieser im Unterricht erprobten und bewährten Tabellen sich nichts geändert hat, so verweisen wir auf die Besprechung der ersten Auflage im 41. Jahrg. S. 442, und auf die der zweiten im 55. Jahrg. S. 650.

3. **Ph. Plattner**, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. II. Teil: Ergänzungen. 3. Heft: Das Verbum in syntaktischer Hinsicht. 155 S. Karlsruhe 1906, J. Bielefeld. 2,60 M.

Um sich über Inhalt und Umfang, Plan und Ziel dieses großartigen Plattnerschen Unterrichtswerkes einen umfassenden und erschöpfenden Begriff zu machen, müssen unsre Leser immer wieder an die Besprechung von dessem ersten Teile, der „Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht" im 52. Jahrg. S. 547 ff. erinnert werden; ebenso an die im 55. Jahrg. S. 651 stattgehabte des zweiten Heftes des zweiten Teiles, welches „Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbs" in der dort ersichtlichen Ausdehnung behandelte. In dem hier vorliegenden dritten Hefte des zweiten Teiles werden behandelt: Wortstellung und Inversion (23 S.) zu § 233, 2a ff.; Übereinstimmung von Subjekt und Prädikat (10 S.) zu § 237 A. 1 ff.; Gebrauch der Zeiten (23 S.) zu § 242 ff.; Konjunktiv (31 S.) zu § 250 A. 1 ff.; Zeitenfolge (4 S.) zu § 263 A. 3 ff.; Infinitiv (60 S.) zu § 264 ff.; Infinitiv als Prädikat (14 S.) zu § 302 ff. Was besondere Berücksichtigung gefunden hat, ist aus dieser Übersicht zu ersehen. Besonders hervorzuheben ist die Beispielsammlung zu dem Indikativ nach negativen Ausdrücken, zum reinen Infinitiv, namentlich nach Verben der Bewegung, und zum Infinitiv mit Präpositionen.

4. **Ph. Plattner**, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. III. Teil: Ergänzungen. 2. Heft: Das Pronomen und die Zahlwörter. 210 S. Karlsruhe 1907, J. Bielefeld. 3,20 M.

Dieses Buch ist die Fortsetzung zu dem im 58. Jahrg. S. 558 angezeigten ersten Hefte des dritten Teiles der Ergänzungen: „Das Nomen und der Gebrauch des Artikels". In dem hier vorliegenden Hefte des dritten Teiles der Ergänzungen werden behandelt: Zahlwörter (26 S.) zu § 166 ff.; Persönliche Fürwörter (32 S.) zu § 176 ff.; Possessive Fürwörter (26 S.) zu § 317 ff.; Demonstrative Fürwörter (19 S.) zu § 185 ff.; Relative Fürwörter (38 S.) zu § 338 ff.; Fragefürwörter (13 S.)

zu § 348 ff.; Indefinite Fürwörter (54 S.) zu § 191 ff. Es sind also die persönlichen, relativen und indefiniten Pronomina, letztere ganz hervorragend, an dieser ergänzenden Sammelarbeit beteiligt. Solchen gut gewählten und durch ihre Masse überzeugenden Beispielen gegenüber wird man solchen Gebieten gegenüber, wie es das Partizipium Prät. mit absoluten persönlichen Fürwörtern, das fragende qui, der nicht auf die Unbestimmtheit des Subjekts beschränkte Gebrauch von soi sind, unbedingt zur Vorsicht, wenigstens zu gesteigerter Aufmerksamkeit beim Lesen, Sprechen und Schreiben gemahnt und von einer allzu großen Ängstlichkeit gegenüber manchen anderen peremtorisch und diktatorisch gefaßten Aussprüchen befreit. Beide Hefte bieten wieder einen großartigen Beleg für des Verfassers Belesenheit und Sammelfleiß, und eine kaum zu erschöpfende Fundgrube von Belehrungen und Nachweisen für alle, die auf diesem Gebiete überhaupt noch etwas lernen und sich lehren lassen wollen.

IV. Übungs- und Übersetzungsbücher.

1. Französische Übungsbibliothek. Nr. 20. Ernst Wichert, Ein Schritt vom Wege. Lustspiel in vier Aufzügen (1870—1871) zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische bearbeitet von Prof. E. Bestaux. IX und 175 S. Dresden 1906, L. Ehlermann.

Wenn man heutzutage fast nur noch modernes Französisch bzw. zeitgenössische französische Schriftsteller in unsern Schulen lesen lassen will oder soll, so ist es nur recht und billig, wenn in dieser zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische bestimmten Übungsbibliothek jetzt ebenso neuzeitliche deutsche Schriftsteller mit modernem Denken und Sprechen zum Worte kommen. Daß dies immer mehr beabsichtigt ist, dürften die seit dem 30. Jahrg. S. 412 f. hier erfolgten Besprechungen dieser Sammlung beweisen. Das vorliegende Bändchen ist von J. Sahr nach der literarischen Seite hin bevorwortet. Dem Vorwort schließt sich an eine vom Bearbeiter (Universitätsprofessor in Innsbruck) flott und anregend geschriebene Notice biographique über den Verfasser. Der Text mit den die Übersetzungsbeihilfen enthaltenden und in größerem Druck als früher gesetzten Fußnoten umfaßt 126, das alphabetische deutsch-französische Wörterbuch 49 Seiten. In diesem sind, zum Teil ebenfalls eine Neuerung, stellenweise Zahlen beigegeben, die auf Seite und Anmerkung verweisen, wo der betreffende Ausdruck erklärt oder übersetzt ist.

V. Konversation.

1. R. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Mit einer kurz gefaßten Grammatik als Anhang. Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von E. Hölzel. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 5. Stereotyp-Auflage. VIII und 111 S. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 1,30 M.

„Das Buch ist von M. Deglaire, professeur à Mézières, einer erneuten Durchsicht unterzogen worden. An der Anlage des Buches ist nichts geändert." Wir verweisen deshalb auf unsre Besprechung der ersten Auflage im 49. Jahrg. S. 539, der zweiten im 51. Jahrg. S. 457 f., der dritten im 55. Jahrg. S. 653, und der vierten im 57. Jahrg. S. 642.

2. **P. Martin** und Dr. **O. Thiergen**, En France. Guide à travers la langue et le pays des Français. In Frankreich. Ein Führer durch die Sprache und das Land der Franzosen, mit deutscher Übersetzung, einem grammatischen Anhange und einem phonetischen Wörterverzeichnisse. IV und 219 S. Leipzig E. Haberland. Geb. 3 M.

Im Gegensatz zu andern „Sprachführern" und „Gesprächsbüchern", die ihren Stoff in der Regel ziemlich lose aneinandergereiht und ohne rechten inneren Zusammenhang bieten und darstellen, bietet ihn uns dieses Buch nach einem wohl angelegten Plan und nach einem das Ganze ordnenden und beherrschenden Grundgedanken. Ein Schweizer reist mit seiner Gattin nach Paris, um diese Zentrale des gesamten kennenswerten französischen Lebens kennen zu lernen. Sie reisen von Zürich nach Lyon (9 S.), wozu uns Gespräche auf dem Hauptbahnhofe, in der Eisenbahn, bei der Zollabfertigung und bei der Ankunft in Lyon vorgeführt werden. Sie halten sich etwas in Lyon auf (17½ S.) mit Gesprächen über: Ankunft im Hotel, Überblick über Lyon, Abendessen, Spaziergänge und -fahrten, Einladung, historische und statistische Aufschlüsse, Abreise. Die Reise wird nach Dijon fortgesetzt und ein Freund in der Provinz besucht (22 S.) mit Gesprächen: im Eisenbahnwagen, Ankunft in Dijon, französische Familie, Mittagessen, Garten, Elementarunterricht, Vesperbrot, Spaziergang, höheres Unterrichtswesen, im Gesellschaftszimmer. Sie kommen nach Reims (8 S.) und sprechen über die Kathedrale, St. Remi, die Stadt, Herstellung von Champagner, Ankunftsbenachrichtigung. Sie kommen nach Compiègne und Pierrefonds (2 S.). Damit schließt der erste Teil des Buches. Der zweite Teil behandelt Paris (54 S.) mit: Ankunft auf dem Nordbahnhof, in der Droschke, Justizpalast, Notre Dame, im Omnibus, von der Bastille zum Konkordienplatz, dieser und das Boulevard St. Germain, die äußeren Boulevards, Gang durch die Museen, Luxemburg-Palast, Cluny, Invaliden, Ufermauern, auf dem Strome und am Quai, Vorverkaufsstelle der komischen Oper, Vorstellung in der Oper, Konzerte, Comédie française, Quartier latin, Sorbonne, Katakomben und Kloaken, Stadtbahn, Markthallen, Börse, Friedensstraße, Café de la Paix, Champs Elysées und Bois de Boulogne, Longchamps und Parade, Auteuil und Rennen, Kirchen mit Taufe, Hochzeit und Begräbnis; hiermit endet der zweite Teil. Der dritte Teil behandelt das Alltagsleben (32 S.) mit: Zimmer mieten und Pension, Postamt, Arzt-Konsultation, Friseur, Straßenrufe, Zweirad, Automobil, Fahrpläne, Briefe und Billets für: Vermählung, Geburt, Tod; Witterung, Zeit, Münze, Tabak, Konfektion, Apotheker, Hutmacher, Warenhaus, Buch- und Papierhandlung, Schilder und Annoncen. Der vierte Teil behandelt nun noch: Versailles, Sèvres, St. Cloud, St. Denis, Montmorency, St. Germain (4 S.). Es ist also stofflich wohl das Meiste unter- und angebracht, was man zur Kenntnis und zum Sprechen von „Land und Leuten" jenseit des Rheins braucht. Der Ton geht sehr oft, wie ja schon aus dem ziemlich erschöpfend gegebenen Inhaltsverzeichnis hervorgehen muß, aus dem der Unterhaltung zu dem der Beschreibung, Schilderung und Erzählung über, und es wechseln diese mündlich geführten „Gespräche" mit Berichterstattungen und Briefen ab. Den idiomatisch gefärbten französischen stehen in dem Doppeltexte jeder Seite ebenso gehaltene deutsche Ausdrücke gegenüber, und zwar so, daß die Idiomatismen jeder Sprache beiderseits durch gesperrten Druck besonders hervorgehoben sind. Bezüglich der deutschen scheint freilich manchmal des Guten zu viel getan und öfters anstatt des wörtlichen ohne Not ein „gesuchterer" eingeführt worden

zu sein. „Zur Auffrischung der oft in Vergessenheit geratenen grammatischen Regeln" ist eine „Kurzgefaßte französische Grammatik" (55 S.) beigegeben, welche mit einer ziemlich ausführlich gehaltenen Lautlehre beginnt und Formenlehre und Syntax immer gleich in demselben Kapitel bearbeitet. Sie folgen sich in der Reihenfolge: Verb, Substantiv, Numerale, Adjektiv, Pronomen, Präposition, Konjunktion, Interjektion. Nach einem Abschnitt über die landläufigen Münzen (2 S.) folgt ein alphabetisches deutsch-französisches Vokabular mit durchgängiger beigegebener leicht leserlicher phonetischer Transskription (21 S.). Beigegeben sind: Pläne zur Pariser Stadtbahn, zu Lyon, Reims und Paris. Das Buch ist als Führer für jeden in Frankreich reisenden Deutschen ebenso gut zu gebrauchen, wie in der Schule bei der Realienkunde.

VI. Vokabularien und Spezialwörterbücher.

1. **R. Anton,** Deutsch-Französisches Wörterbuch für Kaufleute. 301 S 12°. Leipzig, Verlag für Kunst und Wissenschaft. A. O. Paul. 50 Pf.

Dies Buch bildet Nr. 712/716 der Miniatur-Bibliothek. Es bietet in kleinem, handlichem Westentaschen-Format in alphabetischer Reihenfolge den wesentlich wichtigen und nötigen Wortschatz eines größeren Lexikons, und zwar in völlig ausreichender und erschöpfender Weise, wie es eben nur durch den kleineren Druck zu ermöglichen war. Ganz besondere Sorgfalt ist dem phraseologischen Moment gewidmet. Die hierfür einschlägigen zahlreich gemachten Angaben waren ihrerseits nur möglich durch jeglichen Verzicht auf rein grammatische Angaben und durch alleinige Betonung des lexikalischen Elements. Daß unter diesen wieder das für einen Kaufmann im besondern Wichtige und Wesentliche die Hauptrolle spielt, dürfte schon aus der Titel-Angabe hervorgehen. Schon der billige Preis macht das inhaltsreiche Buch empfehlenswert.

2. **M. Johannesson,** Französische Wörter nach der Bedeutung geordnet. (Mots Français groupés d'après le sens.) XI und 92 S. Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn. 1,20 M.

Dieses Buch will in erster Linie da, wo des Verfassers Lesebuch, angezeigt im 51. Jahrg. S. 460 ff., dem französischen Unterricht zugrunde gelegt ist, als ergänzendes Hilfsmittel dienen, will und muß aber ebenso diesem gegenüber als selbständiges und auch für sich allein zu gebrauchendes Werk aufgefaßt werden, wie es den Mots allemands groupés d'après le sens von Bossert und Beck gegenüber seine Selbständigkeit behauptet. Es soll vom Anfange des französischen Unterrichts an benutzt werden, doch weniger dazu, daß seine Vokabeln nur einfach abgefragt werden, als vielmehr dazu, daß die durch häusliche Arbeit angeeigneten Abschnitte in der Klasse zu mannigfaltigen Sprechübungen ausgebeutet werden sollen. Daß diese lebensvoll gestaltet werden können und sollen, dafür ist durch entsprechende Beigaben hinreichend gesorgt. Mit Rücksicht auf eine von den Lehrplänen geforderte planmäßige Betreibung der Sprechübungen hat der Verfasser angegeben, auf welche Klassen zunächst) des Realgymnasiums die einzelnen Abschnitte und Kapitel seines Büchleins zu verteilen wären. Er konnte das, ohne fürchten zu müssen, zuviel zu geben, um so mehr, als es sich hierbei ja meist nur um Wörter handelt, die ihm in der Lektüre oder sonstwo schon vorher einmal be-

gegnet sind und ihm nur bezüglich ihrer Gruppierung hier neu entgegentreten. Dem eigentlichen Vokabeltexte geht eine 2 Seiten umfassende Tafel zur Aussprache voraus. Es folgen nun die Vokabeln zu: A. Schule, Unterricht und Erziehung in 9 Kapiteln (14 S.); B. der menschliche Körper mit 4 Kapiteln (4 S.); C. die Kleidung (5 K. auf 3 S.); D. Haus und Garten (8 K. auf 6 S.); E. Familie und Freundschaft (6 K. auf 6 S.); F. Zeiteinteilung (5 K. auf 4 S.); G. Maße und Münzen (6 K. auf 4 S.); H. Stadt und Land. Die Gesellschaft (19 K. auf 9 S.); I. die Luft (2 K. auf 1 S.); K. der Himmel und die Gestirne (2 K. auf 1 S.); L. die Erde und ihre Gestaltung (3 K. auf 2 S.); M. Weltverkehr (4 K. auf 3 S.); N. Sprichwörter und geflügelte Worte (2 K. auf 4 S.). Ein Anhang bietet: a) Vornamen, b) Eigennamen und Hauptereignisse der Weltgeschichte, c) Auswahl geographischer Namen, die vom Deutschen abweichen, d) Gottheiten der Alten, e) Auswahl dramatischer Meisterwerke, f) Meisterwerke der Bildhauerkunst und Malerei (im ganzen 20 S.). Um den Lehrer in der freien Auswahl für seine Klasse und Anstalt nicht zu binden, und das Buch überall und zu jeder Zeit nutzbar zu machen, schließt es mit einem alphabetischen Inhaltsverzeichnis der behandelten Stoffe und der Angabe der Abschnitte und Kapitel ab, in denen sie behandelt sind.

3. Dr. **K. Plötz**, Vocabulaire systématique et Guide de Conversation française. Methodische Anleitung zum Französischsprechen. 21. verb. und verm. Aufl. Neu bearbeitet von Dr. R. Plötz und G. Plötz. XVI und 546 S. Berlin 1906, F. A. Herbig. 2,80 M.

Nachdem die fünfzehnte Auflage dieses mustergültigen und als Muster für ähnliche Leistungen auch oft benutzten Buches im 30. Jahrg. S. 537 f. eingehend besprochen war, konnten die siebzehnte im 35. Jahrg. S. 362 und die achtzehnte im 40. Jahrg. S. 533 mit ihren Veränderungen angezeigt werden. Die hier vorliegende 21. Auflage hat den dritten Teil der bisherigen Anlage, d. h. die Dialogues et Causeries, ausgeschieden, da „diese vor einer langen Reihe von Jahren verfaßten Stücke nicht mehr ganz den modernen Verhältnissen entsprachen und nur selten zur praktischen Verwendung gekommen sein dürften". Ev. würden sie noch weiter in einem Sonderabdruck herausgegeben werden können. Zu dieser Ausscheidung sahen sich die Bearbeiter auch durch den Umstand veranlaßt, daß der Gesamtumfang des Buches zu sehr angeschwollen sein würde, wenn diese Gespräche und Plaudereien beibehalten worden wären: ist dieser doch ohnehin schon wieder um 93 Seiten gewachsen! Dieses Wachstum beruht in der Hauptsache darauf, daß fast alle Kapitel den veränderten Verhältnissen, namentlich auf gewissen rein neuzeitlichen Gebieten, entsprechend an Inhalt und damit auch an Umfang zugenommen haben: so um je eine Seite die Kapitel: Stadt, Haus und Wohnung, Kleidung des Mannes und die der Frau, Weltall, Erde, Zeit, Familie, Vergnügungen, Nahrung, Tiere; um je zwei Seiten die Kapitel: Leben und Tod, Seele, bürgerliche Gesellschaft, Rechtspflege, Unterricht, Mineralien; um je drei Seiten die Kapitel: Menschlicher Körper, Religion und Kultus, Künste; um je vier Seiten die Kapitel: Seewesen, Pflanzen; um fünf Seiten das Kapitel Gewerbfleiß; um je sechs Seiten die Kapitel: Abstrakta, Reisen; um sieben Seiten das Kapitel Tugenden und Laster; um vierzehn Seiten das Kapitel Heerwesen, während das Kapitel XXIV überhaupt eine zweite Abteilung bekommen hat: Sport (mit acht Seiten). Freilich ist dafür auch manches Veraltete ausgeschieden, aber der dadurch veranlaßte Wegfall von Seitenraum ist durch übersichtlichere Ordnung und zum Teil auch durch

zahl- oder umfangreichere Fußnoten wieder ausgeglichen. Auf jeden Fall ist aus allem ersichtlich, daß auch diesmal, und jetzt ganz besonders, das Vocabulaire systématique nicht bloß mit der Zeit fortgeschritten ist, sondern sich auch auf der Höhe der Zeit zu erhalten weiß.

VII. Lesebücher und Chrestomathien.

1. **O. Börner** und **R. Dinkler**, Livre de Lecture pour les écoles moyennes. Avec un précis de grammaire (cours supérieur) et des exercices de grammaire et de style. Avec une carte géographique de France. VI und 213 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 2,00 M.

Dieses Buch könnte ebenso gut zur ersten Abteilung unsres Berichtes gezogen werden; denn außer dem Oberkursus der Grammatik, welcher auf 29 Seiten die „Hauptregeln der Syntax", wie das „Précis" (s. o.), von der Wortstellung ausgehend und mit dem Adverb schließend, enthält, sind ihm auch noch auf 15 Seiten „Übungen in Grammatik und Styl" zu 73 von seinen 100 Lesenummern beigegeben. Aber wegen des fast ganz voraussetzungslos arbeitenden alphabetischen französisch-deutschen Vocabulaire von 48 Seiten, dessen Beigabe es ebenso wie die der Grammatik ermöglicht, daß das Buch neben und nach jedem andern französischen Lehrgang benutzt werden kann, schien uns seine Einreihung in diese Abteilung unsres Berichtes richtiger und für das Buch im ganzen bezeichnender zu sein. Denn seine Hauptmasse (121 S.) wird doch von dem Lesestoffe gebildet. Auf jeden Fall soll das Buch nach der Absicht der Verfasser selbst eine Ergänzung bilden einerseits: zu der Ausgabe E ihres Lehrbuches (für Fortbildungs- und Gewerbeschulen), von der der erste Teil im 54. Jahrg. S. 580 f., der zweite im 55. Jahrg. S. 634 ff. angezeigt wurde; andererseits: zu dessen Ausgabe H (für Bürger- und Mittelschulen), mit seinen beiden Teilen im 57. Jahrg. S. 618 ff. angezeigt. Der Lesestoff ist eingeteilt in: A. Geographie, 57 Nummern, darunter 7 Poesien, über „Land und Leute" (68 S.), von den verschiedensten Autoren, mit Bevorzugung von E. Reclus; B. französische Geschichte, 18 N., darunter 2 Gedichte, von der Jungfrau von Orleans an bis 1870 (20 S.), mit Bevorzugung von Pinon und Martin; C. Literatur, 7 N., mit 4 Gedichten, einem kurzen Lebensabriß von Molière, einem Bruchstück aus dem Misanthrope und einer Skizze über die Universalität der französischen Sprache (12 S.); D. Industrie und Handel, 18 N., über einige Naturprodukte und deren Verarbeitung, Börse und Banken, Eisenbahn und Omnibus, Kanal und Dampfschiff, Groß-, Klein- und Freihandel u. dgl. (21 S.) mit Bevorzugung von Pinon, Bouillet und Courcelle-Seneuil. Der sprachliche und sachliche Gehalt steht also auf dem Boden der Bildungs- und Verständnisstufe der betreffenden Anstalten. Die oben erwähnten Übungen verlangen: Bildung von Sätzen nach gegebener Vorschrift, Retroversion des Gelesenen, freie Aufsätzchen, Begründung syntaktischer Erscheinungen, Beobachtung und Angabe von dergleichen, Inhaltsangaben, Analyse des Lesestückes durch Fragen, formale Bestimmungen und Unterscheidungen, durchgehende Konjugation angegebener Sätze, Bildung von Gesprächen aus Erzählungen, Bildung bestimmter Formen, Anstellung von Vergleichen und Charakteristiken, Bildung von Erzählungen aus Gesprächen, Bildung von Wortgruppen, Wiedergabe eines Gedichtes in Prosa, briefmäßige Darstellung von Beschriebenem und Geschildertem, Veränderung des Gelesenen nach Zeit, Person oder Aussageweise, Verkürzung, Erweiterung oder Umschreibung von Sätzen, Beobachtung und

Darstellung der beiderseitigen sprachlichen Abweichungen, Einsetzung von Wort- und Satzgliedern nach Angabe, und dergleichen Aufgaben mehr, wie sie uns schon aus den verschiedenen Teilen und Bearbeitungen des Börnerschen Unterrichtswerkes entgegengetreten sind. Daß auch in dem Lesestoffe selbst dieses und jenes von dorther uns bereits bekannte Lesestück wieder auftritt, dürfte selbstverständlich sein.

2. **W. Ricken**, La France — Le pays et son peuple. — Récits et Tableaux du Passé et du Présent. 9. édition. VII und 365 S. Chemnitz 1906, W. Gronau. Geb. 3 M.

Dieses jetzt mit drei Karten und fünfzehn Bildern ausgestattete Lesebuch wurde in erster Auflage im 46. Jahrg. S. 636 angezeigt. Die Anordnung und Einteilung des Lesestoffes ist dieselbe geblieben: A. Le Tour de la France (42 S.), B. Narrations (82 S.), C. Histoire (132 S.), D. Géographie (38 S.), E. Poésies (40 S.), F. Appendice (31 S.). Der erste Abschnitt hat keine Veränderung erfahren; es ist also darüber im Einzelnen unsre Besprechung des Sonderabdruckes im 46. Jahrg. S. 642 f. zu vergleichen. Der zweite Abschnitt ist um 30 Nummern gekürzt, dagegen ist der dritte um 13, der vierte um 3 Nummern bzw. mehrere Einzelabteilungen vermehrt. Auch die Zahl der Gedichte des fünften Abschnittes hat sich um 6 vermehrt, und an Stelle des früheren Appendix sind jetzt als wertvollere Zugaben gegeben: eine Gesamt-Übersicht von Frankreich, eine Reise von Köln nach Paris, ein Brief aus der Fremde (in Gouinscher Manier), Formalitäten beim Briefschreiben, auf dem Postamt in Paris, Überblick über die Geschichte Frankreichs, französische Literaturgeschichte mit kleinen Biographien der literarischen Größen seit dem klassischen Jahrhundert (zusammen 29 S.). Die Regententafeln (2 S.) machen auch hier den Schluß des Ganzen. Das, was in diesem Anhang merkens- und wissenswert ist, ist durch den Druck besonders hervorgehoben, so daß er mit Hilfe dieser Stichwörter zu den vorgeschriebenen Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen gewöhnlichen Lebens benutzt werden kann. Druck und Ausstattung sind ebenso zu loben.

3. Dr. **W. Ricken**, Kleines Französisches Lesebuch nebst Gedichtsammlung usw. zusammengestellt usw. — 4. verm. Aufl. V und 201 S. Chemnitz 1906, W. Gronau. Geb. 2,60 M.

Der vollständige Titel gibt noch an: „Mit Rücksicht auf die Stoffe des ‚Übungsbuches' im Interesse solcher Schulen, für die ‚La France, le pays et son peuple' zu umfangreich erscheint, herausgegeben und mit guten Karten und Illustrationen, einem Wörterverzeichnis und einer Auswahl von Bildern aus dem täglichen Leben und von zusammenhängenden Briefen versehen." Das hierbei erwähnte Übungsbuch wurde gleichfalls im 46. Jahrg., und zwar auf S. 628, angezeigt, bei welcher Gelegenheit ausdrücklich auf den inneren Zusammenhang zwischen dem eben unter Nr. 2 angezeigten Lesebuche und dem Übungsbuche aufmerksam gemacht wurde. Wenn sich nun herausgestellt hat, was wohl auch von vornherein anzunehmen war, nämlich daß dieses Lesebuch zu vielen und vielleicht auch teilweise zu schweren Stoff bot, so mußte dieser eben vermindert oder verkürzt werden. Da das in dem vorliegenden Lesebuche geschehen ist, so gehen wir wohl nicht irr, wenn wir dem vorher angezeigten Lesebuche die Ehre der Priorität zusprechen, und das vorliegende als von jenem abhängig bezeichnen. In der Tat fehlt hier das dort in Abschnitt A Stehende ganz; dafür setzen hier gleich die Narrations et Portraits ein: die ersten 16 von dort (19 S.)! Dann folgen 20 Tableaux, Récits et

Biographies d'Histoire de France (43 S.), welche ebenfalls 20 dort stehenden entsprechen. Nun kommt „La France. La langue française" mit 4 Abschnitten, von denen 2 der Abteilung B, 2 der Abteilung D von dort entsprechen. Auch die hier beigebrachten 20 Gedichte sind dem Abschnitt E von dort entnommen. Dagegen sind selbständige bzw. neue Partien dieses Buches: 1. Das französisch-deutsche Vocabulaire (70 S.). Es zeichnet sich vor andern dieser Art besonders dadurch aus, daß es mit phraseologischen Angaben nicht kargt, und daß es die Sachbegriffe aus Geschichte und Geographie nur in französischer Sprache erläutert und beschreibt, so daß diese Angaben nicht bloß einen neuen Lesestoff seiner Art vorführen, sondern auch zu französischen Unterhaltungen benutzt werden können, die auf Grund dieser Angaben nicht schwer fallen dürften; 2. der Appendice (30 S.). Er gibt Sujets de conversation à travers la vie pratique (11 S.), nämlich zu: menschlicher Körper (Glieder; Organe, Gesundheit, Krankheiten, Heilkunst; Krankenbesuch); Kleidung (mit Handschuhladen, dabei beteiligte Handwerke und Gewerbe, Jahreszeiten und Wetter); Tagewerk (aufstehen, anziehen, frühstücken; Schule, Studium, Spiel; Zeiteinteilung und Uhr; Mahlzeiten); Familie; Haus (Bau; Wohnung; Wohnung und Zimmer mieten); Stadt und ihre Bewohner; Gemeinde, Bezirk, Kreis, Staat. Es folgen 15 Briefe (nach Dupuis) aus und nach einem Badeort (8 S.), und die Regententafeln. Die Stichwörter des Appendix sind durch den Druck hervorgehoben, so daß sie zu einem Sach-Vokabular benutzt werden können. Das Ganze ist für den Gebrauch bis Unter- bzw. Obersekunda als recht brauchbar zu empfehlen.

4. **Fr. Klinckfieck**, Chrestomathie der französischen Literatur des 17. Jahrhunderts. (Mit Ausschluß des Dramatischen.) Mit einem Farbendruck „Carte de Tendre" aus „Clélie" von Madeleine de Scudéry. X u. 293 S. Leipzig 1906, Rengersche Buchh. 4 M.

Nachdem wir des Verfassers Stellung zur Lesebuch-Frage gelegentlich der Besprechung seines Lesebuches für Oberklassen im 56. Jahrg. S. 576 f. kennen gelernt hatten, durften wir über seine Auffassung über Begriff, Wesen und Inhalt einer Chrestomathie im 58. Jahrg. S. 570 f. berichten. Die Grundgedanken und Endabsichten, die den Verfasser auch bei der Bearbeitung und Veröffentlichung vorliegender Chrestomathie leiteten, dürften also aus jenen Besprechungen ersichtlich sein. Auch dieses Buch ist in erster Linie für Studierende und Freunde französischer Literatur überhaupt bestimmt: dies um so mehr, als in den landläufigen, selbst in den in Frankreich erschienenen, Chrestomathien zur Literatur das 17. Jahrhundert nicht sehr zur Geltung kommt, und zwar zum Teil deshalb, weil sie zunächst und in der Hauptsache nur die Bedürfnisse der Schule im Auge hatten. So werden denn hier neben den standard authors auch Schriftsteller zweiter Größe oder dritten Ranges berücksichtigt, wenn sie nur noch einen gewissen Einfluß auf die Entwicklung der französischen Literatur gehabt haben, mögen sie auch sonst noch ziemlich unbekannt und selbst auf größeren Bibliotheken schwer aufzutreiben sein. Aber auch in bezug auf solche zuerst genannte Autoren will der Verfasser etwas Unterscheidendes bieten: nicht bloß die Allerwelts-Schaustücke, sondern auch solche Beiträge aus ihnen, welche irgendwelche charakteristische Seite von ihnen aufweisen. So begnügt er sich z. B. bezüglich Lafontaines nicht mit einer Auswahl aus dessen sieben ersten Büchern, sondern zieht auch die späteren mit heran, weil sich gerade in ihnen die Schärfe des Satirikers und die Kraft des Lyrikers am besten zeigt. Auch von Pascal,

Saint-Evremond, La Bruyère muß manches in Deutschland überhaupt erst gekannt bzw. anders gewertet werden, als es da bisher der Fall war, während ihm in Frankreich die gebührende Achtung nie versagt wurde. Das Dramatische ist aber auch hier vollständig ausgeschieden und der dadurch gewonnene Raum eben für solche sozusagen Aschenbrödel bisheriger auf deutschem Boden entstandener Chrestomathien verwendet worden; so begegnen wir denn hier dafür Vertretern des Romans, wie: d'Urfé, Mlle. de Scudéry, Scarron, Furretière und Mme. de La Fayette, oder des Briefstils, wie: Mme. de Sévigné, Balzac, Voiture, Saint-Evremond, Mme. de Maintenon und Fénelon. Die Orthographie ist die der Grands Écrivains de la France, nur bei Régnier ist die des 16. Jahrhunderts beibehalten. So werden denn hier vorgeführt — die Zahl der Beiträge ist in Klammern angegeben —: Régnier (5), Malherbe (4), d'Urfé (1), Mlle. de Scudéry (2), Scarron (2), Balzac (2), Voiture (5), Vaugelas (2), Chapelain (1), Descartes (1), Malebranche (2), Pascal (6), La Fontaine (15), Boileau (4), Furretière (2), Saint-Evremond (4), La Rochefoucauld (5), Retz (4), Mme. de Sévigné (9), Mme. de Maintenon (3), Mme. de La Fayette (4), Bossuet (5), Bourdaloue (3), Fléchier (2), Massillon (2), Fénelon (8), La Bruyère (6), Saint-Simon (6). Der Text ist zuweilen von Fußnoten sachlicher Art begleitet. Ausstattung und Druck sind vorzüglich.

VIII. Ausgaben.

1. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von Prof. Dr. J. Klapperich. Ausg. A. (Einleitungen und Anmerkungen in deutscher Sprache.) Glogau, C. Flemming.

   a) 40. Bdch. J. Wershoven, Histoire de Napoléon Ier. II und 114 S. Geb. 1,70 M.

Für dieses Bändchen, welches die erste zusammenhängende Geschichte Napoleons I. für die französische Lektüre an höheren Lehranstalten enthält, ist der Text, in Ermangelung einer einheitlich und schulgemäß geschriebenen Biographie, folgenden in gleichem Stile und für dieselben Zwecke geschriebenen Einzelwerken entnommen: Meyniel (Napoléon Ier, sa vie, son œuvre) für die Jugendgeschichte, Duruy (Histoire de France) für die Feldzüge in Italien, Ägypten und Deutschland, ergänzt für die Schlacht von Jena durch Lanfrey; Corréard (Histoire contemporaine) für die innere Geschichte von 1812—1815. Dieser Text ist in 19 Kapiteln mit einem Umfang von 2 bis 12 Seiten gegeben. Dem Texte (87 S.) folgen die nur sachliche Angaben enthaltenden Anmerkungen (27 S.), welchen Pläne zu den Schlachten von Austerlitz, Jena und Waterloo eingedruckt sind, während dem Ganzen eine kolorierte Karte von Napoleons Kaiserreich im Jahre 1815 angeheftet ist. Die Texte lesen sich glatt und fließend.

2. Gerhards französische Schulausgaben. Unter Mitwirkung von Universitätsprof. Dr. Bornecque zu Lille herausg. von Dir. Dr. E. Wasserzieher in Neuwied. Leipzig 1906, R. Gerhard.

   a) Nr. 21. Noële. Par Marie Dutoit. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Dr. E. Wasserzieher und Emmy Schild. I. Teil: Einleitung und Text. VII und 134 S. 1,60 M. II. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch. 48 S. 40 Pf.

Die Verfasserin, über welche auf S. V einige biographische Angaben gemacht werden, hat in dieser Kindergeschichte anscheinend manche Er-

innerungen an ihre eigne Kindheit niedergelegt bzw. verwertet. Noële wird als junge Waise bei einem alten Onkel erzogen, wo sie, ohne besondere Liebe und Zuneigung zu erfahren, aufwächst. Sie wird so boshaft und trotzig. Zum Glück tritt sie dann in eine freundliche Familie ein, wo sie mit der blinden Haustochter Genovefa, ihrer Altersgenossin, ein Herz und eine Seele wird, auch in der Beziehung, daß deren Ruhe und Milde merklichen Einfluß auf ihre Stimmung und Gesinnung gewinnt und ausübt. Aber nach einem halben Jahre beschuldigt, aus der Börse von deren Mutter Geld entwendet zu haben, und zu trotzig, diesem Verdachte im Bewußtsein ihres guten Gewissens und ihrer gekränkten Unschuld nur mit einem Worte der Rechtfertigung entgegenzutreten, muß sie das Schloß verlassen, wo sie nach der Absicht von dessen Bewohnern immer hätte bleiben können und sollen. Zu dem alten Onkel zurückgekehrt, bereut sie zu spät ihren Trotz, sehnt sich nach der Zärtlichkeit der Schloßbewohner zurück, und beweist nun ihrerseits Liebe gegen ihren Onkel, indem sie ihn in einer schweren Krankheit mit all der liebenden Geduld pflegt, die sie selbst im Schlosse erfahren und gelernt hat. Da ihre Unschuld nach einiger Zeit ohne ihr Zutun erwiesen wird, wird sie, schon um Genovefas willen, die langsam dahinsiecht, wieder in das Schloß zurückgeholt und von der sterbenden Freundin der Mutter als Ersatz für sie ans Herz gelegt. Der in 14 Kapitel zerlegte Text enthält keine besonderen Schwierigkeiten und eignet sich gut für die Oberklassen höherer Töchterschulen. Die Anmerkungen des 2. Teiles (16 S.) geben im Wesentlichen Übersetzungsbeihilfen, während das alphabetische französisch-deutsche Wörterbuch fast immer nur die jeweils passende Bedeutung der darin enthaltenen Wörter angibt.

8./6. Französische und englische Schulbibliothek. Herausgeg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1906/07, Rengersche Buchh.

a) Reihe A: Prosa. Bd. 152. La bataille de Sédan. Par Emile Zola. Für den Schulgebr. erklärt von Fr. Lotsch. XIV u. 83 S. 1,40 M.

Die Herausgabe dieses Stückes aus Zolas „La Débâcle" wird damit begründet, daß bisher nur immer ähnliche Stoffe aus der traurigsten und demütigendsten Zeit der neueren Geschichte Deutschlands gelesen worden seien, aber keine, welche Begeisterung für deutsche Einigkeit, Pflichttreue, Hingebung und Kriegskunst zu erwecken imstande gewesen wären. Dies zu tun sei aber die Lektüre von Zolas meist ganz wahrheitsgetreuer, auf jeden Fall immer anschaulicher und packender Schilderung der Schlacht bei Sedan imstande, ganz abgesehen davon, daß Schüler von Oberklassen bei dieser Gelegenheit mit militärischen Verhältnissen, mit der Heereseinteilung, mit den Obliegenheiten der Soldaten usw. bekannt gemacht würden, deren Kenntnis ihnen gewiß für späterhin nichts schadete. Außerdem mache diese Lektüre mit der französischen Volksseele, mit den geographischen Verhältnissen eines Landesteiles, und nicht zum wenigsten mit den Bestrebungen der naturalistischen Schule und mit der eigenartigen Stellung Zolas in ihr bekannt. Wenn aber von der großartigen Gestaltungs- und Schilderungsgabe Zolas kein Zerrbild gegeben werden sollte, dürfte nicht einfach nur der historische Teil mit Änderungen und Umstellungen losgelöst werden, sondern müßte der Text mit Ausnahme geringer Kürzungen solchen Schülern ganz in die Hände gegeben werden. Zu diesem Zwecke spricht sich einerseits die „biographische Einleitung" (VIII S.) länger als sonst über Zolas Eigenart aus, anderseits wird den dem Texte (68 S.) folgenden meist sachlichen oder semasiologischen Anmer-

kungen (15 S.) ein „kurzer Überblick über den Verlauf des Krieges bis zur Schlacht bei Sedan" vorausgeschickt. Angeheftet ist eine Karte des Kriegsschauplatzes.

b) Reihe A: Prosa. Bd. 152. Yvan Gall, Le pupille de la marine von Gabriel Compayré. Für den Schulgebr. ausgewählt und erklärt von Dr. E. Wirtz. Mit 10 Abbild. 128 S. Geb. 1,30 M.

Gabriel Compayré, General-Inspektor des öffentlichen Unterrichts im französischen Unterrichts- und Kultusministerium, von dessen „Grands éducateurs" wir im 58. Jahrg. S. 587 zwei Bändchen anzeigten und weiter unten andere anzeigen werden, gibt uns hier in leicht faßlicher Sprache die Geschichte einer Fischer- bzw. Schifferfamilie der Bretagne und der Irrfahrten männlicher Glieder derselben zu Wasser und zu Lande. Vater Gall ist im Frühjahr mit seiner „Marie-Luise" nach Neufundland gefahren und im Herbst nicht, wie andre Fischer, nach Espoir-sur-Mer zurückgekehrt. Der Großvater, ein Landmann, und der Onkel, ein Leuchtturms-Wächter, tun ihr Möglichstes, um (der eine) der verlassenen Frau mit ihren Kindern zu helfen, (der andere) um gewisse Nachrichten über den Verschollenen zu erhalten. Der zwölfjährige Yvan nimmt lebhaften Anteil an dem ungewissen Schicksal seines Vaters und sucht zur Klarheit darüber zu gelangen, indem er nach einem früher geäußerten Wunsche seines Vaters Seemann zu werden beschließt. Er tritt deshalb in die Anstalt der Pupilles de la marine in Brest ein und tritt dann mit vierzehn Jahren in die Schiffsjungen-Schule ebendort ein. Nach wieder zwei Jahren geht er als Schiffsjunge auf die Fregatte Jean-Bart über. Mit dieser fährt er von Brest ab, feiert den 14. Juli schon auf hoher See, berührt Trafalgar und Gibraltar, fährt über das Mittelländische Meer bis Port-Said, von wo die Fahrt durch den Suezkanal und das Rote Meer beginnt. Nun geht es hinaus auf den Indischen Ozean nach Tonkin, wo sich Yvan in einem Kampfe besonders auszeichnet; dann längs der chinesischen Küste nach Japan und über den Stillen Ozean bis San Francisco, wo er zum Quartiermeister ernannt wird. Mit seinem nach Frankreich zur Bekleidung einer höheren Kommandantenstelle zurückgerufenen Kapitän durchquert er nun auf der Pacificbahn Nordamerika. In New-York angekommen, erhält er eine Kabeldepesche, daß sein Vater von Labrador in Quebec angekommen ist, wohin man ihn sich zu begeben heißt, um seinen Vater aufzusuchen und nach Frankreich zurückzubringen. Die Erzählung dieser Fahrten ist durchwebt mit geographischen, geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Einzelbeschreibungen, mit Schilderungen aus dem Seeleben (Rettungsversuche, Passieren der Linie mit Taufe, Meuterei und Gericht, Begräbnis zur See, Taucher nach Schwämmen und Perlen, Kampf und Fang von Haifischen u. dgl.). Über alles das gibt Yvan in seinem gewissenhaft geführten Reisetagebuch bzw. in Briefen an seine Lieben in der Heimat Auskunft, während die verschiedenen Glieder seiner Familie ihn durch Briefe ebenfalls über die Geschehnisse zu Hause auf dem Laufenden unterhalten. Das Buch ist also ebenso unterhaltend und abwechselungsreich, wie belehrend und über die verschiedensten Verhältnisse von Land und Leute unterrichtend. Es ward mit Recht von der Akademie preisgekrönt und verdient ebenso wegen seiner Sprache und Darstellung, wie wegen seiner Form und seines Sachgehaltes lebhaft empfohlen zu werden, und zwar vielleicht besser noch für höhere Klassen, als gerade für die Tertien. Die zehn Abbildungen sind dem Texte eingedruckt und bieten an sich schon besonderes Material für Sprechübungen. Dem Texte (120 S.) folgen nur sachliche Anmerkungen (8 S.).

c) Reclam B: № 21. La Princesse lointaine. Pièce en quatre actes en vers par Edmond Rostand. Edition abrégée avec notes à l'usage des classes par Fr. Kraft et L. Marchand. XV und 105 S. 1,60 M.

d) Dictionnaire explicatif de la Princesse lointaine de M. Edm. Rostand, publiée à l'usage des classes par Fr. Kraft et L. Marchand. Contenant les mots les plus remarquables de la préface, de la pièce et des notes, accompagnées de leur coefficient d'usage. 28 S. 30 Pf.

Nachdem Rostand die seit Jahrhunderten von europäischen Dichtern verwertete Geschichte der Sage vom Troubadour Jaufré Rudel und der Prinzessin von Tripolis in dem vorliegenden Stück zuerst als ein Drama in Versen dargestellt hat, war es wohl der Mühe und des Preises wert, dieses Werk mit seinem mustergültig klaren und einfachen dramatischen Bau, mit den scharf gezeichneten Charakteren weniger Hauptpersonen und und mit der von allen Berufenen als glänzend anerkannten Sprache unsrer französischen Schullektüre bekannt zu geben und zugänglich zu machen. Schon die mehrfache Benutzung des Grundstoffes seitens mancher deutscher Dichter — man braucht bloß an Tieck, Uhland und Heine zu erinnern, welch letzterer sogar zweimal darauf zurückgekommen ist —, müßte eine Ausbeutung des Stückes zum Zwecke der Vergleichung mit den vaterländischen Dichtungen geraten, ja geboten erscheinen lassen. Wir werden hierauf im nächsten Jahrgange bei der Besprechung von Krafts Beilage zum Jahresbericht der Großherzogl. Ober-Realschule zu Worms: „Rostands Princesse lointaine als Schullektüre" ebenso zurückkommen, wie auf die Eigenheiten der erklärenden Zutaten und der ganz neuen Art der Anlage und Bearbeitung des Wörterbuches dazu. Für dieses Jahr müssen wir uns, da wir das Buch erst kürzlich zugesandt erhielten, mit folgenden Angaben begnügen: Nach dem französisch geschriebenen Vorwort (III S.) — es begegnet uns in dieser Schulausgabe überhaupt kein deutsches Wort — über Wert und Wesen des Werkes folgt eine Darstellung von dem Werdegange des Dichters (III S.) und seines Stückes mit Verweis auf dessen Quellen (VII S.). Hieran schließt sich der Text, der auf Verlangen des Dichters und Verlegers um 300 Verse gekürzt werden mußte, ohne daß etwa diese Verse etwas bedenkliche Stellen enthielten (86 S.). Darauf wird der Aufbau des Stückes: Exposition, Verknüpfung, Schürzung des Knotens, aufsteigende Handlung, Höhepunkt, Peripetie, fallende Handlung und Lösung zergliedert und skizziert (3 S.). Darauf folgen die Anmerkungen, welche mehr Sachliches behandeln, Übersetzungs- oder vielmehr Verständnisschwierigkeiten nur in französischer Umschreibung bieten und auf Besonderheiten im Versbau aufmerksam machen.

IX. Proben.

1 K. Eggerdt. La lutte pour la vie. Nouvelle [illegible] rédigée pour servir à l'étude de la langue pratique, des mœurs et des institutions françaises à l'usage des écoles et de l'enseignement privé. Avec un appendice. Notes explicatives. 144 und IV S. Stuttgart [illegible]. Geb. 2,25 M.

[illegible] Band [illegible] der [illegible] Band zum „Bunten Sprachunterhaltungen, [illegible] Sprache und das Leben [illegible] Es ist auch nur [illegible] Band von [illegible] Sammlung [illegible] Grund- [illegible] Teil der heutigen Um-

gangssprache mehr geben und vielfach stoffliche Dinge behandeln, die in unsern Tagen gegen Wissenswerteres zurücktreten müssen, und daß auch die dichterischen Schöpfungen der neueren Literatur von dem Nächstliegenden zu wenig bieten, da ein Eingehen auf Realien für den Schriftsteller unkünstlerisch erscheint. Wenn nun noch dazu der Sprachstoff ev. dem Fremden den Aufenthalt im Auslande ersetzen soll, dann muß er nach einem von vornherein festgestellten Plane niedergeschrieben werden, zugleich um Wiederholungen zu vermeiden, wie um Reichhaltigkeit des Stoffes und der sprachlichen Wendungen zu erzielen. Zu diesem Zwecke sollen nun hier die Realien in das Gewand einer spannenden Erzählung eingekleidet werden; dadurch bekommt der Schüler gewissermaßen unbewußt und spielend eine Menge von Vokabeln unter die Augen und in den Kopf, ohne daß ihn deren bloße Aufzählung langweilt und ihre rücksichtslose Häufung erschreckt. Sie präsentieren sich gewissermaßen in ihrer Bedeutung schon von selbst, in eine Erzählung verwebt und an ein besonderes Ereignis angeknüpft. „Eine einfache Fabel führt den Helden in die Situationen, die ein Eingehen auf die verschiedenen Lebensäußerungen des fremden Volkes gestatten; wir machen Eisenbahnfahrten mit, werden in die Kontore und Arbeitsstätten, ins Theater und in Gesellschaft geführt, kurz, wir lernen alles kennen, was uns im fremden Lande zunächst entgegentritt und mit dem wir uns abfinden müssen." So werden wir hier zunächst in ein Haus von Beaugé geführt, dessen Besitzer, in Pension lebend, seine Schwiegertochter mit drei Kindern darin hat aufnehmen müssen, weil sein Sohn, ein strebsamer Handels- und Fabrikherr, durch die Untreue seines Bankiers in Konkurs geriet, dessen Folgen er nur kurze Zeit überlebte. So beschließt denn dessen 21jähriger Sohn Edmund, um Großvater, Mutter und Schwestern nicht bloß nicht mehr zur Last zu fallen, sondern womöglich noch zu unterstützen, nach Paris zu gehen, um sich dort die nötigen Mittel dazu zu verschaffen. Mit der Post geht es nach Saint-Amand, und dann mit der Eisenbahn nach Paris. Dort werden Zimmer gesucht, Sehenswürdigkeiten besichtigt, Konzerte und Theatervorstellungen gehört und, sehr bald ausschließlich Anstalten und Besuche gemacht, um zu einer Stelle und Stellung zu gelangen. Endlich erlangt er, da er rechtzeitig sein Abitur gemacht hatte, eine Lehrstelle im Institut Picot in Pantin. Schon nach einem Monat verläßt er es wegen eines Disziplinarfalles wieder. Dem Selbstmord nahe, wird er durch Vermittlung eines Schulfreundes Claqueur im Vaudeville und Ladendiener in der Samaritaine. Nach einer Krankheit mit Aufenthalt im Hospital wiederhergestellt, bekommt er endlich einen Hilfsposten als Korrespondent und Buchhalter in dem Glaswerke eines Herrn Bompard in Burgund. Dort erwirbt er das Vertrauen und die Achtung seines Chefs ebenso wie Beliebtheit bei den Arbeitern, die er gelegentlich eines Streiks wieder zur Vernunft bringt. In die Familie Bompards eingeführt, erwirbt er sich auch die Liebe der Haustochter. Mit dieser vermählt geht er, nachdem er alle Wechselfälle des Kampfes kennen gelernt und durchgemacht hat, schließlich doch als Sieger aus diesem Kampfe um die Existenz hervor. So weit sei in aller Kürze der Inhalt der Novelle skizziert! Innerhalb derselben gibt es nun Belehrungen und Unterhaltungen, Erzählungen und Beschreibungen über: Haus und Garten, Familie und Familienleben, Zeiteinteilung und Mahlzeiten, Tod und Begräbnis, Reisen per Post und Eisenbahn, Land und Landbau, Vieh und Viehzucht, Octroi und Akzise, Hotels und Restaurants, Café- und Kneipenleben, Straßen und Straßenleben, Groß- und Kleinhandel, Warenhäuser und

Kleinläden, Annoncen und Reklamen, Anzug und Toilette, Stadtbahn und Dampfschiff, Post und Telegraph, Stellenvermittlung und Arbeitersyndikat, Schulen und Institute, Schauspiel und Oper, Zeitung und Berichterstattung, Krankheit und Krankenhaus, Bureau- und Fabrikdienst, Neujahr und Hochzeit, die Pariser Sehenswürdigkeiten nicht zu vergessen! Dies alles aber so geschrieben und dargestellt, daß man, wenn man auch die Absicht merkt, doch nicht verstimmt wird, sondern, wie in einer guten Novelle, mit Spannung und Teilnahme deren Verlauf verfolgt. Die didaktische Absichtlichkeit tritt eigentlich nur durch den gesperrten Druck der terminologischen Ausdrücke und Redensarten deutlich zutage.

Der besonders gedruckte und paginierte Appendix enthält: entweder direkte Übersetzungsbeihilfen oder auf französisch gegebene Umschreibungen des fraglichen Textes; Notizen zur Aussprache; besonders viele sachliche Angaben auf französisch, deren Stichwort durch Sperrdruck ausgezeichnet ist, während die Gallizismen kursiv gedruckt sind. Man darf den Schlußgedanken der Vorrede gewiß beipflichten, wenn dort gesagt wird, daß der mit diesem Material so Ausgerüstete, daß er dessen Anwendung beherrschen kann, den Schritt zur Sprache der Literatur mit Leichtigkeit wird machen können, und daß der Fortgeschrittene die dadurch erworbene Sprachkenntnis unschwer reproduktiv im Sinne der Lernweise Heinrich Schliemanns anzuwenden wissen wird. Es sei darum das Buch auch den Reformern und den Reform-Schulanstalten bestens empfohlen.

2. Les Grands Educateurs. Paris, Paul Delaplane. à Bändchen 90 Centimes.

a) Horace Mann et l'Ecole publique aux Etats-Unis par Gabriel Compayré. 122 S.

Diese Sammlung hat bisher behandelt: J. J. Rousseau, Herbert Spencer, Pestalozzi, Jean Macé, Herbart, Felix Pécaut, Montaigne und Charles Démia. Die Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit, Bedeutung und Wirkung der beiden letzteren aus der Feder Compayrés war im vorigen Jahrg. S. 587 angezeigt worden. Hier wird uns nun das Leben und Wirken H. Manns dargestellt, des von seinen Landsleuten so sehr bewunderten Gründers bzw. Erneuerers und Förderers der nordamerikanischen public school. Eine reine Seele, ein edler Charakter, eine zielbewußte Energie, ein gutes Herz, ein reicher Geist und ein wunderbares bares Organisationstalent: das war und hatte H. Mann. Seine praktischen Neuerungen und geschickten Einrichtungen haben gerade in und auf Frankreich anregend und vorbildlich gewirkt, und die neuerliche Gründung der Laienschule in Frankreich hat zur älteren Schwester die common school der nordamerikanischen Union. Das wird hier im Einzelnen nachgewiesen in den Kapiteln: Das Leben Manns bis 1837, Mann als Sekretär im Unterrichts- und Erziehungsbureau von Boston, Die Philosophie und die Grundgedanken von H. Mann, derselbe als Vorstand des Antioche-College in Ohio, sein Einfluß und seine Einwirkung namentlich auf Frankreich (Pécaut). Die zugrunde liegende und weiterführende „Literatur" ist angegeben. So lebt auch in diesem Bändchen die sittliche Physiognomie, das Denken und Handeln, die Theorie und Praxis, die methodische und didaktische Grundrichtung des mit so großer Liebe und Gerechtigkeit in ihm geschilderten Helden der Pädagogik wieder vor uns auf.

Rückblick.

Die Leistungen des verflossenen Jahres waren, abgesehen von den in der „Literatur" eben besprochenen, wesentlich geschichtlichen Inhalts und referierender bzw. reproduzierender Art. So handelte Budde in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (1906, S. 358 ff.) über die „Gestaltung des französischen Unterrichts an Gymnasien", Münch in der Köpke-Matthiasschen Monatsschrift für höhere Schulen über „Neusprachliche Methode und kein Ende!" So behandelte ebenda (V, 12, 652 ff.) A. Rohs, zum Teil gegen G. Budde gerichtet, die „Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten" gegenüber Buddes Buch „Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen" (Halle 1906). Ebenso etwas bedenklich gegenüber Buddes oben erwähntem Aufsatz verhielt sich Rohs in seinem „Französischer Unterricht nach vorausgegangenem lateinischen Unterricht" betitelten Aufsatz in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik" (IX. J., 9. Heft, S. 507 ff.). Weniger polemisch zeigten sich Börner und Stiehler in ihren von großartiger Belesenheit zeugenden Artikeln „Zur Geschichte der neueren Sprachen" (ib. 6. Heft, S. 334 ff.; 7. Heft, S. 392 ff.; 8. Heft, S. 459 ff.).

Mit früheren Beobachtungen und Besprechungen deckten sich zum Teil die Bemerkungen von Schliebitz „Zum internationalen Schüler-Briefwechsel" in Köpke-Matthias Monatsschrift V, 5, 1906: er spricht sich nur bedingter Weise dafür aus und rät auf jeden Fall zu großer Vorsicht. Wie scholastisch der Unterrichtsbetrieb jenseit des Kanals noch sein kann, das zeigt in derselben Zeitschrift (V, 7, S. 359 ff.) ein Aufsatz von J. S. Clark über An effective method of Teaching the Art of Composition mit 130 „Regeln" für die Theme Revision!

Das Ereignis des Jahres waren die Verhandlungen des zwölften deutschen Neuphilologentages vom 4. bis 8. Juni 1906 in München. Der gedruckte Bericht darüber gelangte erst kürzlich in unsre Hände. Von methodisch-didaktischem Interesse waren dabei namentlich die Vorträge von Schneegans-Würzburg: „Unsre Ideale", Viëtor-Marburg: „Zur Einführung der den Studienplan betreffenden Thesen", Dörr-Frankfurt a. M.: „Die pädagogisch-praktische Ausbildung der Neuphilologen", Scherffig-Zittau: „Der Lektüre-Kanon", Potel-Paris: „Le Bureau International de Renseignements" und — last not least — Steinmüller-Würzburg: „Augenblicklicher Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen". Er durfte — nicht gar so ungerecht und unrichtig — folgendermaßen schließen: „Das, was die Reform Gutes gebracht hat, ist anerkannt und angenommen worden; das, worin sie über das Ziel hinausging, was für die Allgemeinheit des Klassen- und Massenunterrichts nicht geeignet war, ist abgewiesen worden. Und dies ist der Standpunkt der vermittelnden Reformmethode." „Und in der Tat steht bereits die große Majorität der neuphilologischen Lehrerschaft auf dieser vermittelnden Lehrweise." „Viele," sagt Budde in seinen ausgezeichneten Aufsätzen zur neusprachlichen Methodik, „viele, die es mit der Reformmethode versucht haben, sind wieder davon abgestanden, ein Teil wohl aus Bequemlichkeit, manche, weil sie sich der neuen, großen Aufgabe nicht gewachsen fühlten, und ein gut Teil und nicht die schlechtesten, weil sie zur Einsicht kamen, daß bei diesem Unterrichtsverfahren wichtige Unterrichtsziele preisgegeben wurden." Man ist überhaupt des langen Methodenstreites müde, da kaum mehr etwas Neues vorgebracht werden kann, und man sehnt sich allerseits

nach Ruhe und Frieden! Mehr können wir wegen, wie oben gesagt, später Erlangung dieser Verhandlungsberichte für diesen Jahresbericht nicht mehr sagen. Sie werden, s. G. w., im nächstjährigen, zusammen mit folgenden Büchern besprochen werden, welche darauf fußen und bauen, zum Teil mit die Veranlassung dazu abgaben oder die Begründung dafür enthielten. Es sind: W. Ratke, Der neusprachliche Unterricht (Leipzig, Teubner); G. Budde, Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart (Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses); K. Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Ein Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen (Marburg, Elwert); Hermann Breymanns Neusprachliche Reform-Literatur (drittes Heft). Eine bibliographisch-kritische Übersicht, bearbeitet von Prof. Dr. Steinmüller (Leipzig, Deichertsche Verlagsbuchhandlung). Auf diese reiche und zum Teil vertiefte, zum Teil neu angelegte Fundgrube alles hierher Nötigen sei schon jetzt im allgemeinen hingewiesen. Man wird ihm, bei aller Anerkennung der Reformleistungen, auch auf Grund unserer Besprechungen beipflichten dürfen, wenn er sagt: „Dagegen haben sich mehrere wesentliche Forderungen der Reform für den Massenunterricht in der Schule als unrealisierbar erwiesen."

XVI. Mathematik.

Von

Schulrat Dr. Hartmann,

Kamenz i. Sa.

Literatur.

A. Arithmetik.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

a) Methodische Schriften.

Obwohl die Auswahl, die hier vorliegt, keine große ist, bietet sie doch ein ziemlich deutliches Bild der zurzeit herrschenden Strömungen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes.

Die grundlegenden Untersuchungen über das Wesen und die Entwickelung des Zahlbegriffs vertritt Schmidt in seiner Arbeit: Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Er bringt zwar wenig Neues, immerhin ist das, was er bringt, recht lesenswert. So z. B. das, was er über die experimentelle Behandlung gewisser Grundfragen bemerkt: „Es ist nicht möglich, aus psychologischen Experimenten, die sich zunächst immer nur auf eng und scharf begrenzte elementarste Einzelfragen erstrecken können, sofort auf die allerkompliziertesten Prozesse, wie sie in den Unterrichtsfragen vorliegen, zu schließen, wie dies Lay in seinem ‚Führer durch den ersten Rechenunterricht' tut. Erste und wichtigste Voraussetzung hierzu ist klare, gründliche Analyse und Erkenntnis der in Frage kommenden geistigen Vorgänge, welche die Unmöglichkeit solchen Unterfangens ohne weiteres deutlich zeigen würde, bei Lays Untersuchungen aber infolge ungenügender Einsicht in das Wesen und die Entwickelung des Zahlbegriffs nur in unzureichender lückenvoller Weise vorhergegangen ist." (A. a. O. S. 4. 5.)

Auch Atmanspacher hatte sich in einer früheren Schrift mit dem Wesen der Zahl beschäftigt: Die Grundlagen unserer Herrschaft über die Zahlen. Leipzig 1897. Dürr. Jetzt bietet er eine Verwertung des damals Gefundenen für den Rechenunterricht im ersten Schuljahre. Er will die Zahlen durch eine willkürliche Normalreihe beherrschen. Die Sache ist ihm ernst, und er geht sehr gründlich vor. Ich fürchte aber, manchem wird der ganze erste Rechenunterricht nach Atmanspacher schwer, allzuschwer erscheinen, und er wird sich nicht entschließen können, ihm zu folgen. Auch mir hat seinerzeit die oben erwähnte Abhandlung besser gefallen, als die hier gebotene Anwendung. Sie ist für „kleine Leute" wirklich eine zu schwere Kost.

Als Gegenstück zu Atmanspachers Arbeit bietet Rektor W. Henck ein Büchlein: „Wie ich mit meinen Kleinen rechne." Wie er sich das „Wesen der Zahl" denkt, sagt er uns zwar nicht. Aber es muß diesem Wesen eine gewisse Frische und Fröhlichkeit innewohnen, nach den Aus-

führungen zu schließen. Er will es so gehalten haben: „Nicht böse Worte, Hiebe, Schmerz, Verdruß, Aufregung, Ärger, Verbitterung in buntem Gewirr täglich, sondern Lust, Freude, Heiterkeit, Eifer, selbsttätige Mitarbeit, aufmunternder Erfolg, gruppiere sich um die interessante (nicht „böse") Rechenfrage." Daß das gut gemeint ist, unterliegt keinem Zweifel. Nur möge niemand vergessen, daß der erste Rechenunterricht auch eine sehr ernste Seite hat: er fordert eine sorgfältige Vorarbeit auf seiten des Lehrers! Und da man diese in Hencks lustigem Büchlein nicht findet, versäume man nicht, sich noch wo anders Rat zu holen. —

Wer es mit dem Rechnen auf alter, erprobter Grundlage unter vorsichtiger Heranziehung neuerer Gesichtspunkte auch weiterhin zu halten gedenkt, dem bietet sich die bekannte „Anleitung zum Unterricht im Rechnen" von A. Böhme in neuer Bearbeitung von K. Schaeffer an. Sie will auch jetzt nicht mehr und nicht weniger sein, als ihr alter Titel besagt. — Ein dem vorigen ähnliches Buch, wenn es auch später als dieses geboren wurde, ist „der Rechenunterricht in der Volksschule" von Elsner und Sendler. Es schließt sich aber eng an eine Aufgabensammlung an (Dorns Rechenhefte) und bringt infolgedessen meist nur Kleinarbeit, keine zurechtweisenden größeren Gesichtspunkte, die zur Herrschaft über den Stoff führen. So wird es mehr zur ausführlicheren Begleitschrift, als zum ausgiebigen methodischen Handbuche. Den Abschluß einer äußerst fleißigen, sach- und fachkundigen Arbeit bietet Teupser im 5. Teile seiner „Methodischen Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts." Hier handelt es sich, verglichen mit den beiden vorerwähnten Arbeiten, zugleich um eine Förderung des elementaren Rechenunterrichts überhaupt. Und so verdient diese Arbeit die Beachtung aller, welche sich eingehender mit der Rechenmethodik beschäftigen. Nur eins sei an dieser Stelle bemerkt: die ersten drei Teile sind ihrer ganzen Anlage nach, besonders was Auswahl und Anordnung betrifft, bei weitem besser gelungen als die letzten beiden. Diese leiden sichtlich an einer Überfülle des Stoffes und an einer geringern Beachtung der kindlichen Interessensphäre. Eine zweite Auflage möchte hierin Wandel schaffen.

Die alte Frage, ob und wie Aufgabensammlungen zu verwenden seien, hat den Schuldirektor Erich Tittel beschäftigt. Seine Schrift „Buchrechnung und Bürgerliche Rechnungsarten" enthält im Vorworte eine Verurteilung nicht der Aufgabensammlungen in einzelnen Fällen, sondern „der Aufgabensammlung" überhaupt. Er sagt: „ich behaupte, die Aufgabensammlung hat schon viel zu sehr den Rechenunterricht beherrscht, sie soll nicht der Herr, sondern der Gehilfe des Lehrers sein, d. h. sie ist nicht dazu da, den methodischen Gang des Unterrichts zu bestimmen in der Weise, daß der Lehrer meint, genug getan zu haben, wenn er Übung für Übung, Seite für Seite mit seinen Schülern durchgenommen hat; sondern das ist das Rechte, daß der Lehrer den Gang bestimmt und die Aufgaben auswählt." Das heißt aber doch wohl, das Kind mit dem Bade ausschütten. Denn wie es nicht nur schlechte Aufgabesammlungen gibt, so gibt es auch nicht nur gute Rechenlehrer. Und soviel steht fest: eine gute Aufgabensammlung ist immerhin auch eine gute Anleitung zum Rechenunterrichte für den Lehrer. Treffen aber ein guter Rechenlehrer und eine gute Aufgabensammlung zusammen, so liegt für den Unterricht überhaupt das denkbar günstigste Verhältnis vor. Andrerseits können Arbeiten, wie die Tittelsche, wohl

anleitend wirken, aber auch verleitend, wie weiter unten ausgeführt werden wird.

Daß die Rechenfertigkeit in vielen Schulen noch zu wünschen übrig läßt, das wird alljährlich in Versammlungen und Lehrerkonferenzen immer wieder verkündet. Und dann werden auch Mittel angegeben, welche zu ihr hinführen. Schließlich werden die gehaltenen Vorträge auf „vielseitiges Verlangen" gedruckt. Auch Prüfungsarbeiten, welche dasselbe Thema behandeln, liegen fast jedes Jahr vor. Eine Arbeit der letzteren Art ist die von Oskar Schlemmer: „Die Rechenfertigkeit". Sie orientiert über ihren Gegenstand in ausreichender Weise, freilich ohne etwas Neues zu bringen.

Mit der Gestaltung des Unterrichts in der elementaren Mathematik an der höheren Mädchenschule beschäftigt sich ein Vortrag von C. Hecht in Kiel. Darin heißt es unter anderem: „Der Rechenunterricht kann bei den Anforderungen, welche die Praxis des Lebens an ihn zu stellen berechtigt ist, das nötige Maß logischer Schulung allein nicht vermitteln, kann auch durch zehn Jahre hindurch nicht dasjenige Interesse bei den Mädchen wach halten, das zu einem ersprießlichen Arbeiten unerläßlich ist. Er bedarf daher einer Ergänzung, die am zweckmäßigsten der Unterricht in der elementaren Mathematik bietet."

1. Dr. **Otto Atmanspacher**, Seminaroberl., Der Rechenunterricht im ersten Schuljahre. II u. 55 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1 M.

Von dem Verfasser des vorliegenden Schriftchens besitzen wir eine Abhandlung: Die Grundlagen unserer Herrschaft über die Zahlen. Sie erschien 1897. Nach ihr ist die „wahrhafte Wurzel" des Zahlbegriffs die Fähigkeit, mehrere Vorstellungen in einem Bewußtsein zu vereinigen. Objektiv ist die Zahl für den Menschen vorhanden, sobald er einige Vorstellungen besitzt, subjektiv erst dann, wenn er sich bei Dingen von gleichem Aussehen in verschiedener Anzahl des Mehr oder Weniger bewußt wird. So gelangt der Mensch in den Besitz der konkreten Zahl. Mit der Fähigkeit, ungleiche Objekte zusammenzufassen, stellt sich der Begriff der abstrakten Zahl ein. Nun erst entwickelt sich der Begriff der endlichen Zahlreihen (1 bis 10, 1 bis 20 . . .) und zuletzt der Begriff der unendlichen Zahlreihe (1 bis ∞). Von allen Zahlen vermag sich der Mensch aber nur einige wenige (die ersten drei, vier, höchstens fünf) deutlich vorzustellen. Und so entsteht die Frage: Wie gelangt der Mensch trotzdem zur Herrschaft über die Zahlen? „Zwei Hilfsmittel stehen ihm zu Gebote, daß er seinen Zweck erreicht: erstens die Gruppierung der Zahlen zu charakteristischen Formen und zweitens die Bildung einer festen Reihe von ungleichen, leicht unterscheidbaren Einheiten. Jenes Hilfsmittel erwies sich als dürftig und schwierig, im ganzen als sehr unvollkommen; dieses dagegen entsprach allen Anforderungen aufs beste und erfüllte seine Funktionen in musterhafter Weise." Die vorliegende Arbeit verbreitet sich nacheinander über: Die Beherrschung der Zahlen durch eine willkürliche Normalreihe. Methodische Gedanken, mit Hilfe der Versuchsreihe entwickelt. Methodischer Gang des ersten Rechenunterrichts. — Die ersten beiden Abschnitte greifen auf die eingangs erwähnte Abhandlung zurück. Der dritte Abschnitt zeigt die Anwendung des Gefundenen im Rechenunterrichte des ersten Schuljahres. Der Verfasser hat damit jedenfalls gezeigt, daß seine Auffassung der Verwendbarkeit nicht entbehrt. Daß sie aber die bis jetzt vergeblich gesuchte einzig richtige oder auch nur

die beste aller Auffassungen sei, folgt daraus noch nicht. Er beginnt damit, den Kindern die Ziffern bis zur 5 als Einzeldinge zu geben, als Objekte für Anschauungsübungen. Dann übt er die Auffassung und Unterscheidung von einer, zwei und drei Einheiten. Es folgen die übrigen Ziffern als Einzeldinge. Typische Fragen sind z. B.: „Welche Ziffer steht rechts von 6, links von 6? Zwischen welchen Ziffern steht 5? Welche Ziffern stehen neben 6? Auf welcher Seite der 7 steht die 6? Nun kommt das „Auffassen der Anzahlen zwei und drei an den neuen Ziffern" an die Reihe. Typische Fragen: „Wieviele Ziffern sind 67? 567?" Hierauf werden die „Zifferanzahlen" verglichen. Beispiel: „Welche Anzahl ist größer, 23456 oder 34567? Durch Zuordnung finden die Kinder, daß sie gleich sind." — Als letzte Aufgabe des „methodischen Ganges" tritt auf: „Wieviel ist Anzahl bis 16 — Anzahl bis 8?" Als Lösung wird erwartet: „Da Anzahl bis 16 = Anzahl bis 8 + Anzahl bis 8 ist, so muß Anzahl bis 16 — Anzahl bis 8 = Anzahl bis 8 sein." — Daraus erhellt zweierlei: erstens, daß die Übungen bis 16 reichen und sich auf Addition und Subtraktion beschränken; zweitens, daß der Verfasser bis zuletzt seiner Auffassung treu bleibt. Diese Konsequenz ist um so bemerkenswerter, als sie gerade auf dem Gebiete der Rechenmethodik sehr oft vermißt wird. Manches mit großem Gepränge angekündigte Neue mündete in Altes, sobald es sich um seine Anwendung handelte. Bei Atmanspacher ist das anders. Und so empfehle ich seine Gabe der Beachtung aller Rechenmethodiker. Damit ist natürlich noch nicht gesagt, daß man es ihm auch nachtun solle. Weshalb, wird der kundige Leser bald selbst herausfinden. — Die Ausstattung des Schriftchens ist eine gute, sein Preis ein angemessener.

2. **A. Böhmes** Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Umgearbeitet von K. Schaeffer, Oberlehrer. 14. Aufl. 2. Aufl. der Neubearbeitung. VII u. 391 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Ein bekanntes und weitverbreitetes Handbuch, in dem seit langem viele Rechenlehrer fanden, was sie für ihren Unterricht suchten. Aber es war von neueren Werken überholt worden. Und so tat eine Neubearbeitung not. Dieser hat sich nach dem Tode des Verfassers erstmalig im Jahre 1898 Seminaroberlehrer Schaeffer unterzogen. Er hat es mit derjenigen Einsicht und Umsicht getan, auf welche hinterlassene Werke, in denen die Eigenart ihrer Verfasser stark hervortritt, Anspruch haben. An Änderungen und Erweiterungen sind zu bemerken: Der allgemeine Teil, der zugleich über den gegenwärtigen Stand und die wichtigsten Zeitfragen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts Aufschluß gibt. Eine Erörterung über Zahl und Zählen u. a. m. Am wenigsten gelungen ist die Behandlung der Dezimalzahlen, die noch als Brüche, deren Nenner eine dekadische Einheit ist, auftreten. Auch die Behandlung der sogenannten Bürgerlichen Rechnungsarten zeigt noch mehrere Rückständigkeiten in Stoffanordnung und Stoffbehandlung. Das Buch ist gut ausgestattet und nicht zu teuer.

3. **A. Eisner u. A. Seydler**, Seminarl., Der Rechenunterricht in der Volksschule. Im Anschluß an Dorns Rechenhefte. 4. Aufl. I. Teil: Der Rechenunterricht auf der Unter- und Mittelstufe. VI u. 197 S. II. Teil: Der Rechenunterricht auf der Oberstufe. IV u. 137 S. Breslau 1906, Handel. Geb. 4,20 M. (I. Teil allein 2,60 M. II. Teil allein 1,80 M.)

Dieses Buch will besonders den Bedürfnissen der Anfänger, also der Lehrseminaristen und Schulamtskandidaten, entgegenkommen. Deshalb

behandelt es einzelne Rechenstoffe ausführlich, fügt Ausrechnungen hinzu und bringt Lehrproben. Diese vorwiegend praktische Richtung hält es bis zuletzt fest. Es bringt viel Kleinarbeit, während Gesichtspunkte, die zur Herrschaft über den Stoff führen, zurücktreten. Einengend wirkt auch der durchgehende Anschluß an die Dornschen Rechenhefte.

Der I. Teil beginnt mit einem kurzen Abrisse „Aus der Geschichte des Rechenunterrichts". Daß mit einem solchen dem Anfänger gedient sei, bezweifle ich. Es fehlt der lebendige Inhalt. Besser werden ihren Zweck die nachfolgenden beiden Abschnitte „Lehrplan" und „Lehrverfahren", besonders der letztere, erfüllen. Im übrigen verbreitet sich dieser Teil über die Rechenstoffe der Unterstufe (1—5, 1—10, 1—20, 1—100) und Mittelstufe (1—1000, 1—0,001, 1—∞) in der auch sonst üblichen Weise.

Der II. Teil bringt das Rechnen auf der Oberstufe. Die Bruchrechnung unterscheidet Aufgaben mit Zählerveränderungen und Nennerveränderungen. Gemeint sind Aufgaben mit gleichnamigen und ungleichnamigen Brüchen oder Aufgaben ohne und mit Nennerveränderungen. Denn Aufgaben, welche nur Neunerveränderungen forderten, gibt es nicht. Abgesehen hiervon, ist die Stoffanordnung eine bessere als in vielen anderen Rechenwerken. Dagegen gehören die Verfasser noch zu denen, welche nicht von den „Dezimalbrüchen" loskommen. In der Schlußrechnung (die Verfasser setzen: Regeldetri) herrscht noch der Bruchsatz vor. Ebenso in der Zinsrechnung. Das ist eine methodische Rückständigkeit. — Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis ein angemessener.

4. **E. Hecht**, Über Notwendigkeit und Gestaltung des Unterrichts in der elementaren Mathematik an der höheren Mädchenschule. Vortrag. 24 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. 50 Pf.

Die Einführung der Mathematik in die höhere Mädchenschule steht seit mehreren Jahren auf der Tagesordnung der Versammlungen und Vereine, welche sich die weitere Ausgestaltung der höheren Mädchenschulen zur Aufgabe gemacht haben. Die Hauptentscheidung dürfte bald im preußischen Unterrichtsministerium fallen. Hier haben wir es mit einem ebenso sachgemäßen, wie verständig-ruhigen Vortrage eines Mädchenschullehrers zu tun, der sich auf schulmathematischem Gebiete schon mehrfach betätigt hat. Er beantwortet 4 Fragen: 1. Ist es wünschenswert oder gar notwendig, dem mathematischen Unterrichte in der höheren Mädchenschule einen Platz einzuräumen? 2. Ist die Aufnahme der Mathematik in unsern Lehrplan auch möglich? 3. Welcher Lehrstoff erscheint für unsere Schulkategorie als der geeignetste? 4. Wie hat sich die unterrichtliche Darbietung dieses Stoffes zu gestalten?

Der Vortrag schließt mit den Worten: „ich hoffe aber, daß Sie mit mir der Überzeugung sind, daß wir durch Einführung des mathematischen Unterrichts in die Lage kommen, dem weiblichen Geschlechte schätzenswerte, ja unentbehrliche Bildungswerte zuzuführen."

Ich empfehle den Vortrag allen denen, die sich für seinen Gegenstand interessieren.

5. **W. Henk**, Rektor, Wie ich mit meinen Kleinen rechne. Eine praktische Anweisung für den Rechenunterricht im Zahlenkreise von 1—100. Mit zahlreichen Illustrationen. 58 S. W.-Jena 1906, Thüringer Verlagsanstalt. 1 M.

Die sonst recht gut ausgestattete Schrift leidet unter einer Überzahl von Druckfehlern. Ob die Fehler nur Druckfehler sind, ist dabei

nicht immer leicht herauszufinden. So heißt es gleich in der zweiten Zeile des Vorwortes: „wenn ihn (den Rechenunterricht) Keller als das Kapital- und Glanzfach der seminaristischen Pädagogik hinstellt." Das hat aber nicht jemand, der Keller heißt, gesagt, sondern das kommt in dem ersten Satze einer gekrönten Preisschrift von R. G. Kallas vor. Das kurze Vorwort enthält auch noch drei andere auffällige Druckfehler. — Auf Seite 6 steht: „Wiederholung der Aufgaben im phantasierenden Handeln." Ist das ein Druckfehler oder nicht? — Dergleichen nimmt sich nicht gut aus, wie männiglich zugegeben werden wird. Ergo —!— Im übrigen hat mich das Büchlein erfreut. Es geht ein frischer Zug durch dasselbe: „Schafft frohe Jugend!" Wer möchte da nicht mit einstimmen? Und wenn auf dem hier eingeschlagenen Wege „der Erfolg des Unterrichts, wir meinen ein schlagfertiges Rechnen, wie es das Leben verlangt" durch die „Erweckung eines allseitigen Interesses" von vornherein begünstigt wird, weshalb ihn nicht betreten? — Die Rechenoperationen, welche in dem Büchlein vorkommen, sind im wesentlichen dieselben wie anderwärts. Das Besondere darin sind die zahlreichen eingekleideten bzw. angewandten Aufgaben. Manche derselben treten in Form kleiner Erzählungen auf, andere in einheitlichen Sachgruppen, viele allerdings auch in bunter Mischung. Alle sind kurz und bündig gegeben, dabei klar und anschaulich, dem kindlichen Erfahrungskreise angepaßt. So bilden sie eine reiche Fundgrube für den ersten Rechenunterricht, gleichviel, ob man mit dem Rechenlehrgange des Verfassers übrigens einverstanden ist oder nicht. Ich empfehle daher das Büchlein der Beachtung aller, die es angeht.

6. **Oskar Schlemmer**, Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten. Heft 18. Die Rechenfertigkeit. 2. verb. Aufl. 36 S. Minden 1906, A. Hufeland. 60 Pf.

Bringt zunächst einen lesenswerten geschichtlichen Überblick, der bis zu der Doppelaufgabe des Rechenunterrichts, Denkrechnen und Rechenfertigkeit, führt. Sodann in engem Anschlusse an Kehrs „Praxis der Volksschule" in fünf Abschnitten, was zur Rechenfertigkeit verhilft: Ausgehen von der Anschauung, genetischer Gang, Selbsttätigkeit, richtige Verbindung des mündlichen und schriftlichen Rechnens, Wiederholung. Der Verfasser hat sichtlich zunächst um seiner selbst willen geschrieben. Das braucht Anfänger im Lehramte aber nicht abzuhalten, ihm Gesellschaft zu leisten.

7. Dr. **Emil Schmidt**, Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts. Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis. 53 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 90 Pf.

Nach des Verfassers Überzeugung befindet sich der heutige Rechenunterricht auf Abwegen. Er hat den einzig richtigen, durch Pestalozzi gewiesenen Pfad verlassen und ist in versumpftes Land geraten. Um wieder herauszukommen, gibt es kein anderes Mittel, als umzukehren, den ursprünglichen Weg wieder aufzusuchen und von diesem aus in Begleitung eines kundigen Führers weiter zu wandern. Dieser kundige Führer aber ist niemand anderes als der Verfasser selbst.

Seine Arbeit beginnt mit Darlegungen über „Das Wesen und die Entwickelung des Zahlbegriffes." Er schreibt: „Da eine Arbeit mit den für diese Zwecke notwendigen Ergebnissen dem Verfasser nicht bekannt, wohl aber auch hierüber außerordentlich viel Unklarheit und nur Unzureichendes zu finden ist, müssen wir hierüber uns zunächst klar-

heit zu schaffen versuchen." Ich kann ihm aber eine Arbeit nennen, die viel eingehender, klarer und überzeugender behandelt, was seine Darlegungen bieten sollen: Bartholomäi, Fr., Zehn Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. (Zu vgl. Hartmann, Der Rechenunterricht. 3. Aufl. S. 250fg.)

Was weiter über Rechenurteile, die Vorgänge beim Rechnen selbst, und das Wesen des elementaren Rechnens folgt, ist gewiß beachtenswert, aber doch eben auch nicht neu. Und wenn es gegen das Ende heißt: „Ganz im Sinne Pestalozzis ist also die ‚elementare Schulung des Kraftvermögens' nächster Zweck des Rechenunterrichts; denn dieses rein formale Ziel ist hier, im Rechenunterrichte, wie kaum bei einem zweiten Unterrichtsgegenstande wieder, unerläßlichste Voraussetzung für die Erreichung der für den Rechenunterricht allerwichtigsten Aufgabe, des materialen Zieles" — so sagt der Verfasser nichts anderes, als das, was jeder kundige Methodiker schon weiß: Um das materiale Ziel des Rechenunterrichts zu erreichen, darf das formale Ziel (Pestalozzis) nicht verabsäumt werden! Das ist überhaupt die anerkannte Lehre der Geschichte des Rechenunterrichts der letzten hundert Jahre! — Hier aber wird sie als Kolumbusei serviert! — Es mag ja noch immer Rechenlehrer geben, die dieser Lehre nicht eingedenk sind. Aber diese sind doch nicht maßgebend. Und ebensowenig Berechtigung hat das Unfähigkeitszeugnis, welches der Verfasser den „heute benutzten Rechenheften" ausstellt. Daß Rechenhefte gerade so sind, wie einer sie wünscht, ist ja überhaupt ausgeschlossen. Sie deshalb aber durch die Bank verurteilen, sie für den schlechten Stand des Rechenunterrichts einer Schule einzig und allein oder auch nur hauptsächlich verantwortlich machen, das heißt weit über das Ziel hinausschießen.

8. **Karl Teupser**, Lehrer, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. 5. Teil. Das bürgerliche Rechnen. 176 S. Leipzig 1905, A. Hahn. 2 M.

Die vorhergehenden vier Teile sind früher empfehlend besprochen worden, der 4. Teil im Jahresberichte für 1904. Der vorliegende 5. Teil bildet den Schluß des Ganzen. Er behandelt das Rechengebiet der „Oberstufe" (7. und 8. Schuljahr).

Über die das Ganze leitenden Gesichtspunkte lese man das Frühere nach. Der konzentrierende Mittelpunkt der „Mittelstufe" war das kleinbürgerliche Erwerbsleben. Die „Oberstufe" schließt sich dem modernen Wirtschaftsleben an. An der Hand der wirtschaftlichen Fragen des Handels und Verkehrs wird der Schüler in die Prozent- und Mischungsrechnung eingeführt. Kapitalanlagen und gesellschaftlicher Erwerb treten hinzu, Gemeinde- und Staatsleben fehlen nicht. Anderseits werden Fragen naturkundlichen Wissens, des praktischen Lebens und der gesellschaftlichen Organisation, die reiferes Verständnis voraussetzen, herangezogen. Auch die Weiterentwickelung der Zeit-, Raum- und Wertvorstellungen findet in einer abschließenden Behandlung des gesamten Münz-, Maß- und Gewichtssystems gebührende Beachtung.

Der Verfasser ist hiernach seiner Idee, den Bildungswert des Rechenunterrichts durch einen einheitlichen, geschlossenen, sachlichen Gedankens zu fördern, bis zuletzt treu geblieben. Was die Ausführungen des vorliegenden letzten Teiles betrifft, so stehen sie hinter denen der vorhergehenden Teile allerdings etwas zurück. Von der Schlußrechnung werden hier nur zusammengesetzte Aufgaben behandelt. Dabei kommt

der Bruchsatz zur Anwendung. Den Gründen, welche Teupser dafür anführt, stimme ich zu. Daß die allgemeine Prozentrechnung der Zinsrechnung vorausgeht, läßt sich wohl rechtfertigen, ist aber methodisch falsch. Am wenigsten gelungen sind die Abschnitte III. Mischungsrechnung und V. Gesellschaftsrechnung. Dort tritt die Flüssigkeitsmischung (um nicht zu sagen Weinpanscherei) zu stark in den Vordergrund, hier begegnet man sehr gesuchten Möglichkeiten. Sehr gut durchgeführt ist dagegen die Verkehrsrechnung mit ihren vier Unterabteilungen: Geldverkehr, Postverkehr, Eisenbahnverkehr und Wasserverkehr. Der letzte Abschnitt, Anwendung aller Rechnungsarten bei Betrachtung des gesellschaftlichen Organismus, bringt des Guten eher zu viel. Insbesondere übersteigen hier die Anforderungen sachlicher Art Fassungskraft und Bedürfnisse der Kinder ganz erheblich.

9. **Erich Tittel**, Schuldirektor, Bruchrechnung und Bürgerliche Rechnungsarten. Ein Lehrbuch des Rechenunterrichts mit vielen Übungsbeispielen. 72 S. Dresden 1906, A. Huhle. 1,20 M.

Der Verfasser ist kein Freund von Aufgabensammlungen für den Rechenunterricht. Denn sie verleiten, den Unterricht danach zu erteilen. „Die Aufgabensammlung hat schon viel zu sehr den Rechenunterricht beherrscht, sie soll nicht der Herr, sondern der Gehilfe des Lehrers sein, d. h. sie ist nicht dazu da, den methodischen Gang des Unterrichts zu bestimmen in der Weise, daß der Lehrer meint, genug getan zu haben, wenn er Übung für Übung, Seite für Seite mit seinen Schülern durchgenommen hat; sondern das ist das Rechte, daß der Lehrer den Gang bestimmt und die Aufgaben auswählt." Damit könnte ich mich unter zwei Voraussetzungen einverstanden erklären: Erstens, wenn die benutzte Aufgabensammlung einer guten methodischen Auswahl und Anordnung des Stoffes entbehrte; zweitens, wenn der Rechenlehrer nachweislich über ein ausreichendes methodisches Wissen und Können verfügte. Anders nicht! Und dafür spricht das, was der Verfasser im Vorworte anführt, im Grunde doch auch. Denn es gibt gute und schlechte Rechenlehrer, wie es gute und schlechte Aufgabensammlungen gibt. Bezeichnen wir die ersteren mit A (gut) und B (schlecht), die letzteren mit a (gut) und b (schlecht), so sind folgende vier Fälle möglich: (1) Aa, (2) Ab, (3) Ba, (4) Bb. Der günstigste Fall ist der erste, der ungünstigste der letzte. Über die beiden mittleren Fälle kann man verschiedener Ansicht sein. Die besten Ergebnisse werden unter allen Umständen erzielt, wenn ein guter Rechenlehrer (A) und eine gute Aufgabensammlung (a) zusammentreffen! Es liegt deshalb für diesen Fall auch keine Veranlassung vor, sich von der Aufgabensammlung loszumachen. Eine solche Losmachung würde eher schaden als nützen. Denn sind die Schüler, wie sich's gebührt, mit der Einrichtung ihrer guten Aufgabensammlung genügend bekannt gemacht und übrigens zur Selbsttätigkeit erzogen worden, so werden sie mit der Sammlung weiter kommen, als ohne sie. Dazu verhilft schon die Zeitersparnis, die eintritt, wenn weniger zu schreiben ist. Was aber den dritten Fall anlangt, das Zusammentreffen eines schlechten Rechenlehrers und einer guten Aufgabensammlung, so würde das Abweichen von der Sammlung aus naheliegenden Gründen jedenfalls zu verbieten sein. Selbst im vierten Falle (Bb) erscheinen Abweichungen bedenklich, und nur im zweiten Falle (Ab) dürfte durch Abweichungen eine Besserung zu erhoffen sein. Also nur in einem Falle gegenüber drei Fällen. Noch

deutlicher ersieht man das, wenn Zahlwerte eingesetzt werden. Ist der Wert der guten Aufgabensammlung für den Unterricht = +1, so dürfen der gute Rechenlehrer = +3, die schlechte Aufgabensammlung = −1 und der schlechte Rechenlehrer = −3 gesetzt werden. Als Unterrichtsergebnisse würden dann in den angenommenen vier Fällen zu erwarten sein: (1) +4, (2) +2, (3) −2, (4) −4.

Der Verfasser will mit seinem Buche „dem jungen Lehrer helfen", den Gang des Unterrichts zu bestimmen und die Aufgaben auszuwählen, „indem es zeigt, worauf es bei den einzelnen Rechnungsarten ankommt, welche Übungen nötig sind, wie man veranschaulicht, Regeln entwickelt und Aufgaben zu vielseitigen Übungen stellt." Er hebt dabei besonders die Wichtigkeit der Aufgabenbildung durch den Lehrer hervor und versichert: „Aus der Schule hervorgegangen, ist das Buch in langjähriger Schularbeit erprobt und für die Schule geschrieben worden." Daß er sich aber auf Bruchrechnung und bürgerliche Rechnungsarten beschränkt, „bedarf wohl kaum einer Rechtfertigung." Indessen: „Ist doch — um nur einiges hervorzuheben — in den letzten Jahren der Kampf gegen den Bruchsatz aufgenommen worden, sind doch besonders in der Prozentrechnung so neue Wege eingeschlagen worden, daß es nicht unnötig erscheinen kann, diese Gebiete methodisch zu verarbeiten."

Was der Verfasser hiernach will, kann man sich ja gefallen lassen. Aber es ist schließlich doch nur dasselbe, was alle Verfasser von Schriften, welche der Praxis des Rechenunterrichts dienen sollen, gewollt und — meist auch erreicht haben. Unter den Handbüchern für den Rechenunterricht, unter den Begleitheften zu den Aufgabensammlungen gibt es viele treffliche Arbeiten. Darunter nicht wenige solcher, welche planmäßiger und gründlicher verfahren als der Verfasser. Was er bringt, ist ja im ganzen gut und brauchbar. Aber es behandelt doch nur einige Teile des Volksschulrechnens, und auch diese nur mehr andeutungsweise, Winke gebend für die mündliche und schriftliche Darstellung. Und dabei sind es nicht einmal die schwierigsten und wichtigsten Teile. Diese liegen vor den hier behandelten Stoffen (auf der Unter- und Mittelstufe).

Auf fragwürdige Einzelheiten einzugehen, muß ich mir an dieser Stelle versagen. Es würden deren zu viele sein, da die Arbeit eine stark subjektive Färbung zeigt. Deshalb nur noch die Kapitelüberschriften: Bruchrechnung. Schlußrechnung. Allgemeine Prozentrechnung. Gewinn- und Verlustrechnung. Zinsrechnung (1. Teil). Rabattrechnung. Zinsrechnung (2. Teil). Verteilungs- und Mischungsrechnung. Anhang.

b) Aufgabensammlungen.

Seit mehreren Jahren dasselbe Bild: Neue, neubearbeitete und neuaufgelegte Sammlungen für den Gesamtunterricht, daneben Sammlungen für besondere Fälle. Als neues Rechenbuch bietet Berchtold sein „Bayerisches Rechenbuch" dar. Daß es aber neue Bahnen einschlüge, kann ich nicht finden. Es ist sogar in manchen Stücken ziemlich rückständig. Weshalb das Buch überhaupt geschrieben wurde, ist nicht ersichtlich, da jedes begleitende Wort fehlt. Die Neubearbeitungen von Böhmes und Dorns Rechenbüchern dürfen im ganzen und großen als gelungene bezeichnet werden. So mögen sich diese weitverbreiteten Aufgabensammlungen noch eine geraume Zeit halten. Auch das Rechen-

buch von Genau und Pieper hat eine Neubearbeitung erfahren. In dieser tritt aber das zerstreuende Sachallerlei der eingekleideten (angewandten?) Aufgaben so stark hervor, daß man fast denken möchte, der Neubearbeiter erblicke darin einen Vorzug der Hefte. Wo bleibt da unsere vielgepriesene pädagogische Psychologie? — Daß zu den vielheftigen Aufgabensammlungen sich solche mit wenigen Heften gesellen, ist begreiflich. Nur sollten letztere nicht bloße Kürzungen, Auszüge der ersteren sein. Denn auf diese Weise entstehen leicht Lücken, Unterbrechungen im gleichmäßigen Weiterschreiten, und so erschweren sie den Unterricht eher, als daß sie ihn vereinfachen und erleichtern. —

Die selbstbewußtesten, sichersten und siegesgewissesten aller Rechenmethodiker sind von jeher die Spezialisten gewesen. So kann es nicht Wunder nehmen, wenn Oberlehrer Pankraz Geoffroy von gewissen täglichen Elementarübungen, die er in 3. verbesserter Auflage bietet, das Heil des Rechenunterrichts erwartet. Und wenn uns Schmidt das Schnellrechnen anpreist, so ist auch er überzeugt, daß es etwas besseres als dieses zur Hebung der Erfolge des Rechenunterrichts nicht gibt.

Ob es bald gelingen wird, ein wirkliches Mädchenschulrechenbuch zu schreiben, erscheint immer zweifelhafter. Was bis jetzt davon erschienen ist, befriedigt noch keineswegs. Die Arbeit Hügemeyers und Riethmüllers gehört sicher zu den besseren auf diesem Gebiete, aber gerade daraus ersieht man, daß noch viel fehlt. Steuers Rechenbuch ist nur für die Oberstufe bestimmt. So bleibt für alle, die Beruf in sich fühlen, hier immer noch der oberste Platz frei: Darum vorwärts!

10. **J. Berchtold**, Konservator, Bayerisches Rechenbuch. Mit Berücksichtigung der neuen Kreislehrpläne für die Bedürfnisse des praktischen Lebens methodisch bearbeitet. Ausgabe A. 7 Hefte. München 1906, M. Kellerer.

1. Heft (1. Kurs.). Zahlenraum 1 bis 20. 40 S. 15 Pf. — 2. Heft (2. Kurs.). Zahlenraum 1 bis 100. 40 S. 15 Pf. — 3. Heft (3. Kurs.). Zahlenraum 1 bis 1000. 40 S. 15 Pf. — 4. Heft (4. Kurs.). Der unbegrenzte Zahlenraum. Gemeine Brüche. Mehrsortige Zahlen. 54 S. 20 Pf. — 5. Heft (5. Kurs). Zeit- und Durchschnittsrechnungen. Dezimalbrüche. Teilbarkeit der Zahlen. Gemeine Brüche. Anwendungen (Sachgebiete). 50 S. 20 Pf. — 6. Heft (6. Kurs.). Schluß- und Prozentrechnungen. Flächenrechnungen. 48 S. 20 Pf. — 7. Heft (7. Kurs.). Schluß- und Prozentrechnungen. Zinseszins. Wertpapiere. Durchschnitts-, Mischungs- und Gesellschaftsrechnung. Münzrechnen. Flächen- und Körperberechnung. 52 S. 20 Pf. —

Leider fehlt jedes Begleitwort, aus dem man ersehen könnte, welche Vorzüge andern Rechenbüchern gegenüber der Verfasser für seine Hefte in Anspruch nimmt. Die Gliederung des Stoffes ist im großen und ganzen die übliche. — Auf der Unterstufe (1. Heft.) werden Finger, Striche und Punkte als Anschauungsmittel verwertet, auch Münzbilder kommen vor. Addition und Subtraktion treten sofort nebeneinander auf, Multiplikation und Division folgen später, doch auch schon innerhalb der Zahlreihe (der Vrf. setzt: Zahlenraum!) 1 bis 10. Entsprechend ist die Behandlung der Zahlreihe (der Vrf. setzt: Zahlenreihe) 1 bis 20. Zuletzt treten hier die Reihen der Zahlen 2 bis 5 in Multiplikations- und Divisionsform auf, wobei die Operationszahl an falscher Stelle, nämlich voran steht. Jeder Gruppe sind einige eingekleidete Aufgaben in bunter Sachfolge beigegeben.

Das 2. Heft bringt Addition und Subtraktion innerhalb der Zahlreihe 1 bis 100 (der Vrf. setzt: Zahlenraum) nacheinander, Multipli-

kation und Division nebeneinander. Auch die Bruchform tritt auf. Die Reihen werden in der methodisch richtigen Folge 10, 5, 2, 4, 8, 3, 6, 9, 7 behandelt. Die eingestreuten eingekleideten Aufgaben treten wieder in bunter Sachfolge auf. — Heft 3 bringt als Besonderes einen „Anschauungskurs der Bruchlehre". Durch Stab- und Scheibenbilder werden Halbe und Viertel veranschaulicht. Ich finde, daß diese Art der Behandlung eher ablenkt als einführt. Die Form „Siebtel" ist kein Schriftdeutsch. Das Sachallerlei setzt sich fort. — Heft 4 bringt im 3. Abschnitte ein Stück Bruchrechnung, im 4. Abschnitte die 4 Grundrechnungsarten in mehrsortig benannten Zahlen: Münzen, Hohlmaße, Gewichte, Metermaß, Flächenmaße, Körpermaße. Hier treten zum ersten Male zwei einheitliche Sachgebiete auf: Milchwirtschaft, Brauer und Wirt. Die dezimale Schreibung wird eingeführt. — Im 5. Heft treten die „zehnteiligen oder Dezimalbrüche" auf. Da findet man unter anderem: 0 Ganze $^1/_{10}$ wird geschrieben 0,1; 0 Ganze $^7/_{10}$ wird geschrieben 0,7 usw. Im übrigen werden die „Dezimalbrüche" aber wie „Dezimalzahlen" behandelt. Die entscheidende Aufgabe $0{,}9 \cdot 0{,}2$ wird von $9 \cdot 2$ und nicht von $^9/_{10} \cdot {}^2/_{10}$ abgeleitet usw. Auch folgt die Behandlung der „gemeinen Brüche" nach. Letztere ist wenig methodisch. So, um nur eins zu erwähnen, werden ungleichnamige Brüche addiert und subtrahiert, bevor Brüche mit Ganzen multipliziert und durch Ganze dividiert worden sind. In einem Anhange treten geschlossene Sachgebiete auf. — Das 6. Heft behandelt die Schluß- und Prozentrechnungen in der üblichen Weise. Hierbei herrscht aber wieder das Sachallerlei vor. Die nachfolgende Flächenberechnung bringt einzelne recht ansprechende angewandte Aufgaben und im letzten Abschnitte treten annehmbare geschlossene Sachgebiete auf. — Das 7. Heft enthält die oben aufgeführten Rechnungen mit Aufgaben in buntester Sachfolge, sonst aber in der üblichen Form. Das Rechnen mit ausländischem Gelde ist ein guter Gedanke, wenn auch nicht neu. Die nachfolgende Flächen- und Körperrechnung hat auch hier gute angewandte Aufgaben aufzuweisen. — Alles in allem: das neue „Bayerische Rechenbuch" ist weder schlechter noch besser als seine älteren Genossen. Einen Fortschritt auf dem Gebiete der Rechenmethodik bedeutet es nicht. —

11. **A. Böhmes** Rechenbücher. Aufgaben zu Rechnen. Bearbeitet von K. Schaeffer, Seminaroberlehrer, u. G. Weidenhammer, Rektor. Ausgabe C. 8 Hefte u. 2 Hefte für Mädchenschulen. Bielefeld 1903/05, Velhagen & Klasing.

1. Heft (1. Schuljahr). Zahlenraum bis 10. Zahlenraum bis 20. Division ohne Rest. 24 S. 15 Pf. — 2. Heft (2. Schuljahr). Rechnen im Zahlenraum bis 100. 32 S. 20 Pf. — 3. Heft (3. Schuljahr). Zahlenraum bis 1000. Vorbereitung der Bruchrechnung. Regeldetri. 32 S. 20 Pf. — 4. Heft (4. Schuljahr). Zahlenraum 1—10000, 1—1000000 und unbegrenzter Zahlenraum. Vorbereitung der Bruchrechnung. Faktorenzerlegung. Regeldetri. 48 S. 30 Pf. — 5. Heft (5. Schuljahr). Sortenverwandlung. Einführung in die Dezimalbruchform. Mehrfach benannte Zahlen. Zeitrechnung. Regeldetri. 48 S. 30 Pf. — 6. Heft (6. Schuljahr). Ausgabe für Knabenschulen. Gemeine und dezimale Brüche. Regeldetri. Raumberechnungen. 64 S. 40 Pf. — 7. Heft (7. Schuljahr). Ausgabe für Knabenschulen. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri. Verhältnisrechnung. Prozentrechnung. Zins- und Rabattrechnung. Arbeiterversicherungen. Aufgaben aus den Wissensgebieten. 64 S. 40 Pf. — 8. Heft (8. Schuljahr). Ausgabe für Knabenschulen. Deutsche und ausländische Münzen. Wertpapiere. Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Quadratzahlen und Quadratwurzeln. Aufgaben aus den Wissens-

gebieten. Vermischte Aufgaben. 64 S. 40 Pf. — 6. Heft (6. Schuljahr). Ausgabe für Mädchenschulen. Gemeine und dezimale Brüche. Regeldetri. 56 S. 40 Pf. — 7. Heft (7. Schuljahr). Ausgabe für Mädchenschulen. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri. Prozent-, Zins- und Rabattrechnung. Arbeiterversicherungen. Raumberechnungen. Vermischte Aufgaben. 64 S. 40 Pf. —

Böhmes Rechenbücher gehörten zu Lebzeiten ihres Verfassers zu den verbreitetsten in Preußen. Sie erwiesen sich nachgerade aber etwas rückständig. Und so unternahmen Schaeffer und Weidenhammer nach dem Tode Böhmes eine Neubearbeitung derselben. Letztere darf im ganzen und großen als eine gelungene bezeichnet werden, wenn man ihr an verschiedenen Stellen auch anmerkt, daß mehrere Hände daran schafften. So führen die Hefte auch manche Rückständigkeiten weiter, wie z. B. die Dezimalbrüche, das bunte Sachallerlei in den angewandten Aufgaben usw. Eine gute Einrichtung von früher her sind die Doppelaufgaben, d. h. die eingekleideten Aufgaben mit doppelten Zahlwerten. Als Fortschritt dürfen auch die Sonderausgaben der Hefte 6 und 7 für Mädchenschulen gelten, wenn auch die Abweichungen von den entsprechenden Heften für Knabenschulen nicht viel mehr als Stoffkürzungen und Stoffverschiebungen sind. Im übrigen ist auf die ausführlichen Titelangaben zu verweisen. Die Ausstattung der Hefte ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

12. Dorns Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Neubearbeitet von A. Elsner u. R. Sendler, Seminarlehrern. Neue Ausgabe A in 6 Heften. Breslau, H. Handel. —

1. Heft. Der Zahlenkreis von 1 bis 5, 1 bis 10 und 1 bis 20. 24 S. 15 Pf. — 2. Heft. Der Zahlenkreis 1 bis 100. 32. S. 15 Pf. — 3. Heft. Der Zahlenkreis von 1 bis 1000. 48 S. 20 Pf. — 4. Heft. Der unbegrenzte Zahlenkreis. 52 S. 25 Pf. — 5. Heft. Die gemeinen Brüche. Die Dezimalbrüche. Regeldetri. 56 S. 25 Pf. — 7. Heft. Die bürgerlichen Rechnungsarten. Haus- und Volkswirtschaft. Quadrat- und Kubikwurzel. Raumberechnungen. 72 S. 30 Pf. —

Das sind die Hefte, auf welche sich das unter Nr. 5 besprochene Rechenwerk von Elsner und Sendler bezieht. Auch hier haben wir es mit einer Hinterlassenschaft zu tun, welche einer Neubearbeitung unterworfen wurde. Die Bearbeiter gestatteten sich aber größere Freiheiten, und so haben die Hefte ein moderneres Gepräge als die Böhmeschen erhalten. Es treten z. B. die angewandten Aufgaben von vornherein in ansprechenden einheitlichen Sachgruppen auf, die Einführung der Münzen, Maße und Gewichte ist eine planmäßige, es gibt gute Wiederholungen usw. Andrerseits begegnet man aber auch noch manchen Rückständigkeiten. Der Multiplikator wird vorangestellt, die Multiplikation beginnt stets mit der Einerstelle des Multiplikators, die in Heft 3 gut eingeführten Dezimalzahlen werden nicht konsequent fortgeführt, Bruchzahlen werden auf dezimale Währungen übertragen (Beispiele: Wieviel Stück Zigarren, 1 Stück zu $^2/_{25}$ M., erhält man für $3^1/_5$ M? Wie hoch kommt ein Stück Leinwand von $33^1/_3$ m Länge, 1 m zu $^9/_{10}$ M.?), in der (übrigens auch stofflich sehr dürftigen) Schlußrechnung tritt nur der Bruchsatz auf, die allgemeine Prozentrechnung geht der Zinsrechnung voraus, in letzterer wird der Schluß über 1 % übergangen u. a. m. Die Ausstattung der Hefte ist eine recht gute, ihr Preis ein angemessener.

13. Dorns Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Für einfache Schulverhältnisse. Neubearbeitet von A. Elsner u. R. Sendler, Seminarlehrern. Neue Ausgabe B in 5 Heften. Breslau, H. Handel.

1. Heft. Der Zahlenkreis von 1 bis 100. 32 S. 15 Pf. — 2. Heft. Der Zahlenkreis von 1 bis 1000. 32 S. 15 Pf. — 3. Heft. Der unbegrenzte Zahlenkreis. 32 S. 15 Pf. — 4. Heft. Die gemeinen Brüche. Die Dezimalbrüche. Schlußrechnung. 32 S. 15 Pf. — 5. Heft. Die bürgerlichen Rechnungsarten. Raumberechnungen. 32 S. 15 Pf. —

Diese Hefte sind eine verkürzte Ausgabe der vorigen. Heft 1 bringt eine Zusammenziehung des in den Heften A 1 und 2 enthaltenen Stoffes, Heft 2 deckt sich mit Heft A 3 usw. Das Verhältnis der Verkürzung ergibt sich aus den Seitenzahlen der Hefte: Ausgabe A bietet 284 Seiten, Ausgabe B nur 160 Seiten. Ob der Übungsstoff der B-Hefte immer ausreicht, erscheint mir zweifelhaft. Die Ausstattung ist dieselbe wie bei den A-Heften.

14. **Genau u. Pieper**, Rechenbuch für Volksschulen. Neubearbeitet von A. Genau, Seminaroberl. Ausgabe A für mehrklassige Schulen. 7 Hefte für Schüler und 2 Hefte Antworten. Werl 1906, A. Stein.

Heft I. Für das 1. u. 2. Schuljahr. 32 S. 20 Pf. — Heft II. Für das 3. Schuljahr. 32 S. 20 Pf. — Heft III. Für das 4. u. 5. Schuljahr. 64 S. 30 Pf. — Heft IV. Für das 6. u. 7. Schuljahr. 72 S. 35 Pf. — Heft V. Sachgebiete. (Hauptsächlich für das 8. Schuljahr.) 80 S. 40 Pf. — Heft VI. Raumlehre. 40 S. 30 Pf. — Antworten zu Heft II u. III. 48 S. — Antworten zu Heft IV, V u. VI. 56 S.

Im vorigen Jahresberichte ist „Das Volksschulrechnen", ein methodisches Lehrbuch von A. Genau besprochen worden. Man lese das dort Gesagte noch einmal nach, dann ist man im Besitze der Gesichtspunkte des vom Verfasser „neubearbeiteten" Rechenbuches von Genau und Pieper.

In einem Begleitworte sagt der Neubearbeiter: „Wenn jedoch nach langem Gebrauche eines solchen Buches verschiedene Mängel immer klarer hervortreten, wenn namentlich die frühere Bearbeitung den veränderten Verhältnissen nicht mehr in ausreichendem Maße entspricht, dann darf der Verfasser auch nicht vor einer gründlichen Umarbeitung zurückschrecken."

Die vorliegende Ausgabe A ist für solche Schulen bestimmt, in denen „jeder Jahrgang für sich eine Rechenabteilung bildet." Daß die gebotenen Stoffe für diese Schulen aber ausreichen, bezweifle ich. Denn die Zahlreihe (Vrf. setzt: Zahlenraum!) 1 bis 10 wird auf 8, die Zahlreihe 1 bis 20 auf 6, die Zahlenreihe 1 bis 100 auf 18 Seiten usw. abgetan.

Die Stoffauswahl und -anordnung ist im großen und ganzen die althergebrachte. Unbestimmt gelassen ist die Stoffscheidung für das 4. und 5. Schuljahr. Bruchzahlen treten im 2. und 3. Hefte vereinzelt, im 4 Hefte im Zusammenhange auf. Im 3 Hefte findet man eine annehmbare Einführung der Dezimalzahlen. Im 4. Hefte wird diese Richtung aber wieder aufgegeben und es treten „Dezimalbrüche" abwechselnd mit „gemeinen Brüchen" auf. Daß diese Art Stoffverteilung eine sachliche und methodische Rückständigkeit bedeutet, sollte nachgerade doch bekannt sein. Zu den methodischen Rückständigkeiten gehört auch das zerstreuende Sachallerlei der eingekleideten Aufgaben in den ersten 4 Heften. Ein Beispiel: Auf Seite 31 des ersten Heftes treten in 10 Aufgaben nacheinander auf: ein Vater mit 64 Bohnenstangen in 4 Reihen; $^1/_4$ und $^1/_6$ Stde.; $^1/_2$ und $^1/_4$ Jahr; $^1/_2$, $^1/_{10}$, $^1/_5$, $^1/_4$ M.; Otto mit 57 Nüssen; ein Lesebuch mit 48 Seiten; eine Wiese mit 60 Heuhaufen; 78 Kinder, je 6 auf einer Bank; Knabe mit 1 M.; Hildegard,

welche 35 und 40 Walnüsse bekommt. Erst im 5. Hefte wird es hierin besser. Wann wird die Zeit kommen, welche dieses zerstreuende Sachallerlei, den Hauptfeind des Denkrechnens, aus unsern Schulen verbannt? Hier sollten alle Rechenbuchverfasser — und besonders die Neubearbeiter — einsetzen. Denn Sachallerlei-Aufgaben zusammenstellen, das kann schließlich jeder Rechenlehrer. — Die Ausstattung der Hefte ist eine gute, zu den billigsten Rechenheften gehören sie aber nicht.

15. **Genau u. Pieper**, Rechenbuch für Volksschulen. Neubearbeitet von A. Genau, Seminaroberl., Ausgabe B. 4 Hefte für Schüler und 1 Antwortenheft. Werl 1906, A. Stein
Heft I. Für das 1. u. 2. Schuljahr. 32 S. 20 Pf. — Heft II. Für das 3. u. 4. Schuljahr. 48 S. 25 Pf. — Heft III. Für das 5. u. 6. Schuljahr. 56 S. 30 Pf. — Heft IV. Für das 7. u. 8. Schuljahr. 80 Pf. 40 Pf. — Antworten zu Heft II, III u. IV. 80 S.

Eine verkürzte Ausgabe des vorigen Rechenbuches, für Schulen bestimmt, in denen „von den 6 oberen Jahrgängen jedesmal 2 eine Rechenabteilung bilden."

16. **Pankraz Geoffroy**, Oberlehrer, Erläuterungen und Kombinationen zu den Elementarübungen im Rechnen. 3. verbess. Aufl. 38 S. München 1906, M. Kellerer. 80 Pf.

Der Verfasser huldigt dem Grundsatze: „Ohne Übung geht es nun einmal nicht." Ein „hervorragendster" Schulmann seines Heimatlandes hat die Elementarübungen „eminent praktisch" genannt und bemerkt, „daß die Betonung der Übung gegenüber dem bloßen verstandesmäßigen Berechnen unstreitig den allgemeinen Beifall verdiene." Nun ja, aber — aller guten Dinge sind drei. So auch hier! Zuerst das Verständnis, dann die Sicherheit, schließlich die Fertigkeit! Wo das erste nicht ist, kann das zweite nicht sein, das dritte aber erst recht nicht. Wer es anders wollte, der würde sich und seine Schüler betrügen. Und so mag man wohl tüchtig „üben" — aber stets zur rechten Zeit und am rechten Orte. Dieses vorausgesetzt, habe ich gegen die „Elementarübungen" des Verfassers nichts einzuwenden. Ich empfehle sie vielmehr, da sie einen reichen Übungsquell erschließen, der dem selbsttätigen Lehrer niemals versiegen wird. Der Verfasser bietet nämlich nicht nur sehr umfassende Grundübungen, sondern zeigt auch, wie diese durch einfache Kombinationen unbegrenzt erweitert werden können. Das Übungsfeld ist in der Hauptsache die Zahlreihe 1 bis 100. Geübt wird mit unbenannten und ein- oder zweisortigen benannten Zahlen. Die Schüler erhalten dazu 4 Übungsblätter. — Man spricht gewöhnlich nur vom „preußischen Drill." Hier haben wir zur Abwechselung mal auch „bayerischen Drill." Und er ist wirklich nicht übel. —

17. **Chr. Harms**, weil. Professor, Rechenbuch für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Schulen. Bearb. von J. H. Oehlmann u. H. Ribken, Hauptlehrern. 11. Aufl. Oldenburg 1906, G. Stalling.
1. Band. VIII u. 144 S. Geb. 1,05 M.
2. Band. IV u. 120 S. Geb. 1 05 M.

Das Rechenbuch von Harms ist bekannt, in dem Jahresberichte auch schon wiederholt besprochen und empfohlen worden. Seit der 10. Auflage wird es von den Hauptlehrern Oehlmann und Ribken herausgegeben. Sie haben die Grundsätze des verstorbenen Verfassers zu den ihrigen gemacht und nur einige Änderungen in der Stoffanordnung, Kürzungen und zeitgemäße Erweiterungen vorgenommen.

Einen besonderen Vorzug des Buches erblicke ich in der klaren und sauberen Auseinanderhaltung der ganzen, dezimalen und gebrochenen Zahlen. Denn auf diese Weise tritt nicht nur die Eigenart dieser Zahlen in wünschenswerter Schärfe hervor, sondern es werden auch ihre Beziehungen untereinander besser gefördert, als wenn man von vornherein die leidige brockenweise Unterordnung und Verschmelzung eintreten läßt. So, um nur eins zu erwähnen, werden Bruchzahlen grundsätzlich mit den nichtdezimalen Sorten verbunden, während die dezimalen Sorten den Dezimalzahlen vorbehalten bleiben. Nur in einem Punkte — leider aber einem Hauptpunkte! — ist das Rechenbuch noch rückständig: In den eingekleideten, bezw. angewandten Aufgaben herrscht ein buntes Sachallerlei!

18. **F. Heiland**, Schuldirektor u. **K. Mutheflus**, Seminarl., Rechenbuch für ungeteilte Volksschulen. Im amtlichen Auftrage bearbeitet. Weimar 1900/05, H. Böhlaus Nachf.

Ausgabe für Schüler: 1. Heft. 2. Aufl. 26 S. 20 Pf. — 2. Heft, 2. Aufl. 48. S. 30 Pf. — 3. Heft. 2. Aufl. 44 S. 30 Pf. — 4. Heft. 76 S. 50 Pf. — Ausgabe für Lehrer (Ergebnisheft). 78 S. 1,20 M.

Diese Aufgabensammlung berücksichtigt im 1. Hefte auf 1 Seite die Zahlreihe (die Vrf. setzen: Zahlraum) 1 bis 20 und auf 25 Seiten die Zahlreihe 1 bis 100. Sie ist also für Schüler vom 2. Schuljahre an bestimmt. Die Stoffanordnung erfolgte nach anerkannten methodischen Gesichtspunkten. Nur in der Bruchrechnung nicht, denn hier sollen ungleichnamige Bruchzahlen addiert und subtrahiert werden, bevor Bruchzahlen mit ganzen Zahlen multipliziert bezw. durch solche dividiert worden sind. Das ist um so auffälliger, als die Verfasser die Dezimalzahlen, sobald sie als Multiplikator und Divisor auftreten, als Dezimalbrüche auffassen und nach den Bruchzahlen behandeln. Die allgemeine Prozentrechnung geht (unmethodisch) der Zinsrechnung voraus. Den Schluß bilden Aufgaben aus dem Gebiete der Arbeiterversicherung. Unter den eingekleideten Aufgaben befinden sich viele, die als angewandte im besten Sinne des Wortes gelten können. Sie berücksichtigen insbesondere auch die Interessensphäre des Kindes und vereinigen sich öfter zu Aufgabengruppen innerhalb eines Sachgebietes. Der Sachwechsel überwiegt indessen auch in dieser Sammlung noch. — Ein Lehrerheft bringt die Ergebnisse ohne Ausrechnungen und methodische Anmerkungen. — Papier und Druck sind gute. Der Preis könnte niedriger sein. —

19. **G. Hügemeyer** u. **F. Riethmüller**, Mädchenschullehrer, Rechenbuch für höhere Mädchenschulen in 10 Heften. Bearb. nach den Bestimmungen des preuß. Unterrichtsministers vom 31. Mai 1894. Düsseldorf 1903/06, L. Schwann.

1. Heft (1. u. 2. Stufe). Der Zahlenkreis von 1 bis 10. Erweiterung des Zahlenkreises bis 20. 3. Aufl. 39 S. Kart. 55 Pf. — 2. Heft (3. Stufe). Der Zahlenkreis von 1 bis 100. 3. Aufl. 36 S. Kart. 55 Pf. — 3. Heft (4. Stufe). Der Zahlenkreis von 100 bis 1000. 4. Aufl. 36 S. Kart. 55 Pf. — 4. Heft (5. Stufe). Der Zahlenkreis von 1000 bis 1000000. 4. Aufl. 40 S. Kart. 55 Pf. — 5. Heft (7. Stufe). Das Rechnen mit Dezimalbrüchen. 4. Aufl. 32 S. Kart. 55 Pf. — 6. Heft (8. Stufe). Das Rechnen mit gemeinen Brüchen. 4. Aufl. 36 S. Kart. 55 Pf. — 7. Heft (9. Stufe). Regeldetri und Prozentrechnungen. 4. Aufl. 32 S. Kart. 55 Pf. — 8. Heft. Zins-, Rabatt- und Terminrechnung. Raumlehre. 4. Aufl. 42 S. Kart. 70 Pf. — 9. Heft. Körperberechnungen. Verhältniszahlen. Verteilungs-, Mischungs- und Durchschnittsrechnung. Wertpapiere ausländische Münzen. Arbeiterversicherungen. Wieder-

holung und Vertiefung. 3. Aufl. 54 S. Kart. 70 Pf. — 10. Heft (Ergänzungsheft). Aus der Praxis des kaufmännischen Rechnens. Ergänzungen zu den bürgerlichen Rechnungsarten. 49 S. Kart. 70 Pf. —
Hierzu: Antwortenheft. (Mittelstufe: Heft 4, 5 u. 6.) 31. S. — Antworten und Auflösungen (Oberstufe: Heft 7, 8 u. 9). 45 S. — Antworten und Auflösungen (Heft 10). 18 S. — Preis? —

Das vorstehende Inhaltsverzeichnis zeigt die Stoffverteilung an. Man kann ihr beipflichten — bis auf einen Punkt: Die Behandlung der allgemeinen Prozentrechnung vor der Zinsrechnung. Letztere liegt dem Kinde psychologisch näher. In der Bruchrechnung sollte der Addition und Subtraktion mit ungleichnamigen Bruchzahlen die Multiplikation und Division von Bruchzahlen mit ganzen bezw. durch ganze Zahlen vorausgehen, denn das Gleichnamigmachen fordert das Erweitern und dieses gründet sich auf Multiplikation und Division. — Übrigens steht der Multiplikator in der Sammlung stets voran, was mathematisch und psychologisch falsch ist. — Daß die Verfasser sich bemüht haben, den gesamten Rechenstoff den Bedürfnissen der Mädchenschulen anzupassen, ist nicht zu verkennen. Indessen zeigt sich auch hier wieder, wie schwer die konsequente Durchführung dieses Verfahrens ist. Unter den eingekleideten Aufgaben kann nur ein kleiner Teil Anspruch auf die Bezeichnung „angewandt" erheben Die meisten Aufgaben zeigen schematischen Charakter. Und es fehlen auch die einheitlichen, der Interessensphäre der heranwachsenden Mädchen entlehnten Sachgebiete. — Die „Antwortenhefte" bringen die Lösungen ohne Ausrechnungen und methodische Anmerkungen. — Die Ausstattung der Hefte ist eine gute, der Preis aber ein verhältnismäßig hoher. —

20. **P. Schmidt**, Lehrer, Aufgabensammlung für das gemeinschaftliche Schnellrechnen. 2. Aufl. IV. u. 124 S. Langensalza 1906, Schulbuchhandlung. 120 M.

Der Verfasser bezeichnet das Schnellrechnen als eine Rechnungsart. Wenn man nun auch unter einer solchen gewöhnlich etwas anderes versteht, so kann man ihm doch zustimmen, wenn er dem Schnellrechnen großen Wert beilegt. Er will seine Aufgaben so behandelt wissen: „Der Lehrer sagt die untereinander stehenden Zahlenausdrücke in angemessenen kurzen Pausen laut vor, während die ganze Klasse, resp. ganze Abteilung, still nachrechnet. Nur das Schlußergebnis wird von einzelnen dazu aufgeforderten Schülern laut angegeben."

Nun, etwas Neues ist das wohl nicht. Jeder gute Rechenlehrer verfährt so, nachdem er Verständnis und Sicherheit erzielt hat und Fertigkeit herbeiführen will. Er nennt es aber vielleicht Taktrechnen und steigert das Zeitmaß planmäßig, so daß das Schnellrechnen erst zuletzt auftritt.

Lehrer, welche eines Hilfsmittels hierzu bedürfen, mögen sich die vorliegende Sammlung anschaffen. Sie ist reich, vielseitig und gut geordnet.

21. **W. Steuer**, Seminaroberl., Rechenbuch für obere Klassen der Mädchenschulen. 4. Aufl. IV u. 102 S. Breslau 1906, M. Woywod. 50 P.f

Der Verfasser bezeichnet dieses Buch „als Fortsetzung zu Heft 5 des Rechenbuchs der Ausgabe in 6 Heften oder zu Heft 6 der Ausgabe in 7 Heften." Das will heißen: Die vorhergehenden Hefte sind für Knaben und Mädchen bestimmt, das letzte Heft liegt in Sonderausgaben für beide Geschlechter vor. Die Ausgabe für Mädchen soll „vor-

zugsweise den Charakter, Gesichtskreis und künftigen Beruf der Mädchen ins Auge fassen." Als Rechenstoffe treten hauptsächlich auf: Regeldetri, Prozentrechnungen, Gesellschaftsrechnung, Hauswirtschaft, Kurs- und Wechselrechnung, Flächen- und Körperrechnung, Versicherungen. Abgesehen von dem leidigen Sachallerlei, das auch in diesem Buche die Regel bildet, befriedigen die meisten Aufgaben nach Inhalt und Form, so daß die Bestimmung für Mädchenschulen angebracht erscheint. — Das Buch ist gut ausgestattet und sein Preis ein sehr mäßiger. —

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

Die Produktion, welche in den letzten Jahren eine schier überreiche war (veranlaßt durch die Reform der Lehrerbildungsanstalten in Preußen), hat rasch wieder nachgelassen. Es ist das zwar erklärlich, immerhin hätte man glauben sollen, daß das Interesse an der weiteren Ausgestaltung der Methodik der mathematischen Lehrfächer im Seminar nicht sobald schwinden werde. Denn daß durch das bisher Geleistete schon das Ziel erreicht wäre, läßt sich nicht sagen. Und so bleibt nur zu wünschen, daß schon das nächste Jahr wieder eine reichere Ernte bringt, als das letzte.

Die an dieser Stelle auftretende Literatur dient im allgemeinen zwei Zwecken: Sie soll die Schüler entweder fachwissenschaftlich oder methodisch weiterbilden. Ein Vertreter der ersten Richtung ist das Buch von Dreßler, ein Vertreter der zweiten Richtung das Buch von Gieseler und Petri. Keine der beiden Richtungen hat sich bisher rein erhalten, es greift eine in die andre über. Das aber möchte als Eigenart der für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Bücher auch festgehalten werden: die fachwissenschaftlichen Bücher möchten das methodische Element als wesentlich betrachten (denn es ist der beste Anschauungskurs für den künftigen Volksschullehrer) und die methodischen Bücher möchten auf gute fachwissenschaftliche Anordnung und gute Aufgabengruppen halten, damit sich die Schüler von Anfang an daran gewöhnen, Objekt und Subjekt gleich sorgfältig zu berücksichtigen.

Es trifft sich gut, daß die beiden nachstehend besprochenen Bücher in dieser Hinsicht zu den besten gehören, die bis jetzt erschienen sind.

22. **A. Gieseler** u. **W. Petri**, Seminarl., Methodik für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre. Eine theoretisch-praktische Anleitung. Zum Gebrauche in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. IV u. 226 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2,60 M.

Diese Methodik will „ein Hilfsmittel für die Einführung in die Praxis der Schule sein." Sie will „den mündlichen Unterricht des Fachlehrers unterstützen." Und so bietet sie im allgemeinen Teile die psychologische Grundlage, im besonderen Teile Lektionen und methodische Bemerkungen.

Was über „Ziel und Aufgabe" des Rechenunterrichts, Wesen und Entstehung der Zahl, Stoffverteilung, Stoffbehandlung, Normalverfahren und Rechenvorteile gesagt wird, ist zwar nicht einwandfrei, orientiert aber im ganzen recht gut, regt an und eignet sich als Grundlage für weitere Besprechungen. Die Stoffverteilung leidet unter der Auffassung der Dezimalzahlen als Bruchzahlen, und was über Formalstufen zu lesen ist, das ist zu allgemein gehalten. Besonders willkommen dürfte der Schlußabschnitt über den Rechenunterricht in der einklassigen Schule sein, da er den Abteilungsunterricht eingehend behandelt.

Den Hauptteil des Buches bilden die nachfolgenden Lektionen und methodischen Bemerkungen, die nacheinander Unter-, Mittel- und Oberstufe berücksichtigen. Hier findet man viel Ansprechendes, besonders auch in den jeder Lektion folgenden methodischen Anmerkungen.

Das Buch eignet sich nicht nur für Seminaristen, sondern auch für angehende Lehrer. Es ist gut ausgestattet und nicht zu teuer.

23. **Heinrich Dreßler**, Seminaroberl., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Ein Lehrbuch mit Aufgabensammlung. XI u. 194 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 2,40 M.

Während die meisten der für Lehrerbildungsanstalten bestimmten Rechenbücher preußische Verhältnisse berücksichtigen, gründet sich das vorliegende Buch auf die seit 1902 für sächsische Lehrerseminare geltenden Bestimmungen. Es handelt sich in demselben wesentlich um den für die 6. Seminarklasse bestimmten Lehrstoff. Das Eigenartige des letzteren ist, daß er den gesamten Rechenstoff in sich begreift, der in den Volksschulen zurzeit behandelt wird. Der 1. Teil bringt die Lehre von den Zahlen, der 2. Teil die bürgerlichen Rechnungsarten.

Im Gegensatze zu dem vorigen Buche, dessen Zweck war, die Seminaristen zur Erteilung des Rechenunterrichts anzuleiten, soll das vorliegende Buch ein Rechenbuch für die Seminaristen selbst sein. Diese sollen nach ihm den Rechenstoff für Volksschulen noch einmal durcharbeiten, doch natürlich von einem höheren, umfassenderen Standpunkte aus. Wissenschaftlicher könnte man auch sagen. Der Schüler soll, indem er wiederholt, in seinem Wissen und Können zugleich fortschreiten, ersteres vertiefen, letzteres sicherer und geläufiger machen. Ich finde, daß diese Aufgabe hier besser als sonstwo gelöst worden ist, und wünsche daher dem Buche die Beachtung aller Fachgenossen.

24. **Karl Klunzinger**, Präparanden-Oberlehrer, Rechenaufgaben aus den Schulaspirantenprüfungen 1902/06. (Neue Folge.) Als Fortsetzung der zweimal 1000 Aufgaben gesammelt. 56 S. Stuttgart 1906, A. Lung. 65 Pf.

Die Aufgaben treten in 2 Abteilungen auf:

I. Kopfrechnungen (Nrn. 1 bis 365). II. Schriftliches Rechnen (Nr. 366 bis 500). Dazu kommt noch ein Anhang (Nr. 501 bis 615). Der Schwierigkeitsgrad ist kein hoher: Volksschüler, welche das Schulziel erreichten, sollten alle Augaben lösen können. Die Aufgaben im Anhange zerfallen in drei Grupen: 1. Aufgaben aus den sog. Anwärterprüfungen. 2. Algebraische Aufgaben. 3. Landexamen. Hier ist der Schwierigkeitsgrad ein höherer Da die Aufgaben in den Aufnahmeprüfungen wirklich gestellt worden sind, so nehmen sie das Interesse der Lehrerwelt jedenfalls für sich in Anspruch. Sei es auch nur, um zu vergleichen, ob man daheim weiter ist oder nicht.

25. Dr. **Arnold Krebs**, Seminarl., Allgemeine Arithmetik in elementarer Darstellung für den Mittelschul- u. Selbstunterricht in entwickelnder Lehrform. II. Heft. Mit 9 Figuren. III u. S. 81—147. Bern 1906, E. Baumgart. 1,30 M.

Das 1. Heft wurde im vorigen Jahresberichte besprochen und wegen seiner lehrhaften Art zu den Schriften für Lehrerbildungsanstalten gerechnet. Das vorliegende 2. Heft ist nach denselben methodischen Gesichtspunkten bearbeitet wie jenes. Es bringt die Potenzen, Gleichungen des 2. Grades mit 1 Unbekannten, Wurzeln, imaginäre und komplexe Zahlen, Gleichungen höheren Grades (welche sich wie quadratische Gleichungen lösen lassen), quadratische Gleichungen mit 2 Unbekannten,

den Funktionsgriff, Logarithmen, Zinseszins- und Rentenrechnungen Man sieht, ein ganzes Regiment der Elementar-Arithmetik marschiert auf. Der Schüler soll einen möglichst vollständigen Überblick bekommen und zugleich einen Ausblick in weitere Gebiete, um unter Umständen nach diesen zu verlangen. Das mag ja sein. Die Hauptsache bleibt aber doch, daß er recht heimisch werde in den Gebieten, die für ihn zunächst bestimmt sind und ohne deren Beherrschung der Ausblick in die Ferne doch nur einer Dunstschicht begegnet. — Der Stoff ist übersichtlich angeordnet, wird kurz und bündig, dabei klar behandelt, die mathematische Richtigkeit wird gewahrt und auch die sprachliche Darstellung befriedigt im ganzen. Man kann es daher mit dem Büchlein wohl versuchen. Ein drittes Heft soll folgen, sobald dafür ein Bedürfnis vorliegt. Auch trägt sich der Verfasser mit dem Plane, eine Aufgabensammlung herauszugeben. Ob man ihn in diesem Vorhaben bestärken soll, mag gegenüber den vorzüglichen Sammlungen, wie wir bereits besitzen, dahingestellt bleiben.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

a) Methodische Schriften.

Die Stimmen, welche eine Reform des mathematischen Unterrichts fordern, mehren sich mit jedem Jahre. Alle wollen eine mehr „vertiefte und lebendigere Auffassung des eigentlichen Gedankeninhalts der Mathematik und eine verstärkte Berücksichtigung der Anwendungen.“ Sehr fördernd erwies sich diesen Bestrebungen das, was Professor Dr. F. Klein-Göttingen in seiner Schrift „Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen“ (s. Jahresber. von 1904) bot. Und so ist man in den letzten Jahren bereits im zweiten Stadium der Entwickelung angelangt, es werden Vorschläge gemacht und Ausführungen vorgelegt. Als solche bieten sich nachstehend die Arbeiten von Lanner und Lesser an. Deshalb verlieren gediegene ältere Arbeiten ihren Wert aber noch lange nicht. Besonders dann nicht, wenn sie auf guter psychologischer Grundlage ruhen und die erziehliche Seite des Unterrichts wahrnehmen. Als eine solche Arbeit erweist sich des (leider verstorbenen) Professor Reidt in zweiter Auflage erschienene „Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen.“ Diese Arbeit kann eigentlich gar nicht veralten, mag der Stoff durch neuere Vorschriften und Auffassungen noch so sehr beeinflußt werden. Und man sollte daher meinen, daß sie mehr begehrt würde, als tatsächlich geschehen ist. „Aber es scheint, als wenn gerade auf unserem Gebiete ein gewisser Widerwille gegen methodische Anleitungen vorhanden sei.“ Weshalb? Hoffentlich wird das, nachdem insbesondere auch Hochschullehrer sich für die Gestaltung des mathematischen Schulunterrichts interessieren, bald anders.

26. Dr. **Alois Lanner**, Professor, Neuere Darstellungen der Grundprobleme der reinen Mathematik im Bereiche der Mittelschule. VIII u. 192 S. Berlin 1907, O. Salle 3 M.

Der Verfasser ist Professor an der Staats-Oberrealschule in Innsbruck und es will scheinen, als ob er vorwiegend österreichische Verhältnisse im Auge gehabt habe. Das hindert natürlich nicht, seine Darstellungen und Forderungen auch anderwärts beachtlich zu finden, wenn sie nur an sich beachtenswert sind. Und letzteres ist wirklich der Fall. Um es kurz zu bezeichnen: Er geht von den beiden Tatsachen

aus, daß zurzeit „fast allgemein einerseits ein engerer Anschluß des Mittelschulunterrichts an die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, andererseits eine Erweiterung des Lehrstoffes in das Gebiet der Funktionstheorie nnd Infinitesimalrechnung als erstrebenswert aufgefaßt wird." Und so bietet er eine diesem Standpunkte Rechnung tragende Behandlung des arithmetischen Lehrstoffes. Wenn er dabei insbesondere die grundlegenden Probleme in breiteren Erörterungen als bisher üblich behandelt, so dürfte gerade dieses vielen erwünscht sein. Ich empfehle das gut ausgestattete Buch deshalb allseitiger Beachtung.

27. Dr. **Oskar Lesser**, Oberl., Die Infinitesimalrechnung im Unterrichte der Prima. Mit 30 Figuren. VI u. 121 S. Berlin 1906, O. Salle. 1,60 M.

Auch dieses Buch gehört zu der Reformliteratur. Es ist gewissermaßen eine Gelegenheitsschrift, durch Versuche an der Klinger-Oberrealschule zu Frankfurt a. M. veranlaßt. Ihr „Schwerpunkt liegt in der Einführung in die Elemente der Differenzialrechnung, in der das Ganze durchziehenden anschaulichen Behandlung der Funktionen und ihres Verlaufes." Der Grundsatz der anschaulichen Behandlung tritt hier tatsächlich stärker hervor als in den meisten der bisher erschienenen Arbeiten, die gleichen Zwecken dienen wollen. Nur bei der Behandlung der Integralrechnung ist die bisher übliche Art beibehalten worden. — Die Arbeit wird, da sie neue Bahnen einschlägt, allerdings einer wiederholten gründlichen Nachprüfung zu unterziehen sein, um so mehr, als sie auch nicht wenig Subjektives bietet. Das hindert indessen nicht, sie schon in ihrer derzeitigen Gestalt als ein verdienstliches Unternehmen zu bezeichnen und sie allseitiger Beachtung zu empfehlen.

28. Dr. **Friedrich Reydt**, weil. Professor, Anleitung zum mathematischen Unterricht an höheren Schulen. Revidiert und mit Anmerkungen versehen von Dr. Heinrich Schotten, Oberrealschul-Dir. 2. Aufl. XIV u. 269 S. Berlin 1906, G. Grote. 4 M.

Das ist eine der allerbesten methodischen Schriften für den mathematischen Unterricht an höheren Schulen, die wir besitzen, die „erste spezielle Pädagogik der Mathematik," wie sie der Herausgeber im Vorworte zur 2. Auflage nennt. Und trotzdem hat sie in Fachkreisen wenig Abnehmer gefunden! 20 Jahre vergingen, bevor sich eine neue Auflage nötig machte. Und inzwischen war der Verfasser gestorben. Der neue Herausgeber hat den alten Text unverändert gelassen und nur Fußnoten beigefügt, die den seitdem veränderten Lehrplänen, bzw. neueren Auffassungen entsprechen oder persönliche Urteile wiedergeben. Damit kann man sich einverstanden erklären. Um so mehr, als diese Fußnoten mit großer Umsicht, Sach- und Fachkenntnis verfaßt sind.

Auf Einzelheiten des Buches einzugehen, halte ich für überflüssig. Man kaufe das Buch und sehe sich alles selbst an. Besonders jüngere Lehrer sollten an demselben nicht vorübergehen. Denn es ist ja leider vielfach noch immer so: es wird wohl ein gut Stück Fachwissenschaft von der Universität mitgebracht, aber wenig Pädagogik! Die Ausstattung des Buches ist eine recht gute, der Preis ein angemessener. Hierüber sei nur noch bemerkt, daß sich diese „Anleitung" auch auf Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie erstreckt. —

29. Dr. **Karl Schwering**, Gymnasialdir., Arithmetik und Algebra für höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. VIII u. 88 S. Freiburg 1906, Herdersche Verlagsh. 1 M.

Der Verfasser ist fast in jedem Jahresberichte mit einer oder mehreren Arbeiten beteiligt gewesen. Diese Arbeiten zeichneten sich

durch sachliche Richtigkeit, gute Stoffauswahl und übersichtliche, methodisch fortschreitende Stoffanordnung aus. Die vorliegende Arbeit zeigt dieselben Vorzüge. Sie kann daher empfohlen werden.

b) Aufgabensammlungen.

Ob ein Bedürfnis, die vorhandenen arithmetischen Aufgabensammlungen für höhere Schulen zu vermehren, zurzeit vorliegt, kann ebensowohl mit Nein wie mit Ja beantwortet werden. Denn es kommt schließlich alles darauf an, welchen Standpunkt man einnimmt: ob man der fachwissenschaftlichen oder der pädagogischen Richtung den Vorzug gibt. Ist ersteres der Fall, so kann die Antwort nur Nein! lauten. Denn Sammlungen, welche in dieser Richtung liegen, gibt es heute nicht nur sehr viele, sondern auch recht gute. Wozu sie also vermehren? Anders, wenn die pädagogische Seite zur Geltung kommt. Denn dann haben sich die rein logischen Forderungen den psychologischen unterzuordnen. Und da steht noch ein großes unbebautes Feld offen. Nur Anfänge sind es, welche bis jetzt vorliegen; planmäßige, über das ganze Gebiet sich erstreckende, gleichmäßige Durchführungen fehlen noch. Auch die in diesem Jahre vorliegenden neuen Sammlungen liefern leider keinen Beitrag zur Lösung dieser hochwichtigen Frage.

30. **K. Aßfahl**, Rektor, 200 arithmetische Aufgaben, welche in den Jahren 1890/05 bei der Einjährig-Freiwilligen Prüfung mit Genehmigung der Prüfungskommission gegeben wurden. 44 S. Stuttgart 1906, A. Bonz & Co. 70 Pf.

Ein größeres pädagogisches Interesse beansprucht diese Sammlung zwar nicht, doch wird sie denen willkommen sein, welchen daran liegt, zu erfahren, wie groß die Anforderungen sind, die in den Sonderprüfungen an Bewerber um das Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis gestellt werden. Das Heftchen kann auch zur Selbstprüfung dienen, da es die Ergebnisse mit aufführt.

31. **Prof. Dr. B. Biel**, Gymnasialoberl., Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen, wie überhaupt der Verknüpfung der Mathematik mit anderen Gebieten zusammengestellt. Ausg. für Gymnasien. II. Teil: Die Oberstufe. 261 S. Leipzig 1907, G. Freytag. Geb. 3,50 M.

Da der I. Teil nicht mit vorgelegt worden ist, so hat es bis zum Eintreffen desselben bei dieser Anzeige zu bewenden.

32. **Prof. Dr. B. Biel**, Oberlehrer, Mathematische Aufgaben für die höheren Lehranstalten unter möglichster Berücksichtigung der Anwendungen, wie überhaupt der Verknüpfung der Mathematik mit anderen Gebieten zusammengestellt. Ausg. für Realanstalten. II. Teil: Die Oberstufe. 289 S. Leipzig 1906, G. Freytag. Geb. 3.50 M.

Aus demselben Grunde wie vorher, hat es auch hier zunächst bei der Anzeige zu bewenden.

33. **Prof. Dr. Chr. Schmehl**, Oberlehrer, Rechenbuch für höhere Lehranstalten. I. Teil. Das Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen und Dezimalbrüchen. 6. Aufl. VIII u. 227 S. 2. Teil. Die bürgerlichen Rechnungsarten. Mit einem Anhange: Aufgaben zur Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Berechnung der Flächen- und Körperinhalte. 5. Aufl. VIII u. 256 S. Gießen 1906, E. Roth. Geb. 1,80 M.

Beide Teile zusammen umfassen das ganze Gebiet des Rechenunterrichts in den höheren Schulen. Der 1. Teil ist hauptsächlich für

Sexta und Quinta, zum Teil auch Quarta, bestimmt. Der 2. Teil, welcher das angewandte Rechnen enthält, für Quarta und Tertia. Der Verfasser schreibt: „Der Rechenunterricht in den höheren Schulen hat nicht nur die Aufgabe, bei dem Schüler Fertigkeit und Sicherheit in den Grundrechnungen mit ganzen Zahlen und Brüchen zu erzielen, und ihn dadurch zu befähigen, seine Kenntnisse auf die im praktischen Leben vorkommenden Aufgaben anzuwenden, sondern er soll zugleich Grundlage und Vorstufe für den Unterricht in der allgemeinen Arithmetik bilden. Ein Rechenbuch für höhere Schulen muß daher auch dieser letzteren Rücksicht in ausreichendem Maße gerecht werden.“ Nach diesen Grundsätzen, gegen welche nichts einzuwenden ist, ist denn auch die Bearbeitung des Buches erfolgt. Wo es nötig erschien, sind den Aufgaben kurze Erläuterungen vorausgeschickt oder Zusätze beigefügt worden. Auch Beispiele für Ausrechnungen fehlen nicht. In der Hauptsache werden aber doch nur Aufgaben geboten. Die Sammlung ist eine außerordentlich reichhaltige, planmäßig fortschreitende. Nur in zwei Punkten vermag ich ihr nicht zuzustimmen. Der Verfasser schreibt: „In neuerer Zeit ist es vielfach gebräuchlich geworden, das Rechnen mit allgemeinen Dezimalzahlen vollständig oder teilweise vor den gemeinen Brüchen durchzunehmen. Wenn dies vielleicht für die Volksschule eine gewisse Berechtigung hat, da für diese die Dezimalbrüche (!) von größerer Bedeutung als die gemeinen Brüche sind, so erscheint dies doch nicht in derselben Weise für die höheren Schulen zutreffend.“ Diese Auffassung ist nichts weniger als eine zutreffende. Sie besagt genau das Gegenteil von dem, woran die maßgebendsten Methodiker aller Schulgattungen betreffs der Stellung der Dezimalzahlen im Rechenunterrichte festhalten. Und dann: In dem ganzen Buche sucht man vergebens nach Aufgabengruppen, denen Sachgebiete zugrunde liegen. Überall nur zerstreuendes Sachallerlei! Nachdem man in den höheren Schulen angefangen hat, das Sachallerlei aus den Übungsbüchern für die Fremdsprachen zu entfernen, möchte es auch in den Übungsbüchern für das Rechnen nicht mehr gefunden werden. Schulunterricht soll erziehlich wirken, sonst frommt er nicht. Ein Rechenunterricht, der neben der formalen nicht auch die sachliche Einheit pflegt, erschwert die Herstellung der psychischen Einheit. Ohne letztere bleibt aber die erziehliche Wirkung bekanntlich aus.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

Es scheint, als ob ein Stillstand in der bisherigen Massenproduktion eintreten wolle. Das wäre im vorliegenden Falle ein Fortschritt. Denn er ließe Zeit zur Besinnung gewinnen, und diese Besinnung dürfte schließlich zu der Erkenntnis führen, daß das Vorhandene vollauf genüge, falls man nicht imstande sei, Besseres zu bieten. Das Bessere aber könnte nur in zwei Richtungen gefunden werden: In der Auswahl und Anordnung des Stoffes einerseits, in der Behandlung des Stoffes anderseits. Als Ausgangspunkte für beide Richtungen könnten die vorhandenen besseren Lehrbücher und Aufgabensammlungen dienen. Wer über diese mit seinem Vermögen nicht hinausreichte, hätte Papier und Druckerschwärze in Ruhe zu lassen. — Von den diesmal vorliegenden Arbeiten gebe ich der Löweschen den Vorzug. Sie bietet eine gut geordnete Aufgabensammlung für das Kopfrechnen und paßt sich den tatsächlichen Verhältnissen besser als die meisten der bisherigen ähnlichen

Sammlungen an. Das „Lehrbuch“ von Seeländer bringt ein neues Kapitel: „Der Kaufmann als Steuerzahler.“ Doch ist daran nicht viel mehr als die Überschrift neu. Das „neue“ Rechenbuch von Balg enthält eine zusammenfassende und übersichtliche Darstellung der wichtigsten handelstheoretischen Grundlagen für das kaufmännische Rechnen in guter Durchführung. Im übrigen geht es über Vorhandenes nicht hinaus.

34. Dr. **Hugo Balg**, Direktor, Rechenbuch für kaufmännische Schulen. 2 Tle. Düsseldorf 1905—06, L. Schwann.
Teil I. VII u. 184 S. 1,50 M. — Teil II. IV u. 108 S. 1,50 M. — Hierzu: Teil I. Lösungen. 48 S. 80 Pf.

Das ist ein neues Rechenbuch, welches den Anfang einer Sammlung von Lehrbüchern für Handelslehranstalten und kaufmännische Fortbildungsschulen, die in allmählicher Folge erscheinen sollen, bildet. Es setzt abgeschlossene Volksschulbildung voraus, verbreitet sich daher nur einleitend über den Volksschullehrstoff und geht bald zu einer ausführlicheren Behandlung der Prozentrechnung, insbesondere Zins- und Diskontrechnung, über. Den Abschluß des I. Teiles bilden Kontokorrent-Rechnung und handelstheoretische Erläuterungen. Letztere sind als kurze Zusammenfassung der vom Lehrer zu einzelnen Abschnitten gegebenen sachlichen Belehrungen, dem unentbehrlichen Hintergrunde zum Verständnisse der wirtschaftlichen Bedeutung der Aufgaben, gedacht. Der II. Teil bringt Edelmetall-, Münz- und Effektenrechnung. Auch hier bilden handelstheoretische Erläuterungen den Abschluß. — Das Buch ist brauchbar. Daß es aber den bereits vorhandenen besseren Rechenbüchern für Handelsschulen überlegen wäre, kann ich nicht finden. Willkommen dürften manchem Lehrer die handelstheoretischen Erläuterungen sein, welche kurz und bündig, dabei zutreffend und übersichtlich im Zusammenhange bringen, was andere Lehrbücher meist nur zerstreut, wenn überhaupt, bieten.

35. **M. Löwe**, Prof. Aufgaben für das kaufmännische Kopfrechnen mit beigefügten Beispielen und Resultaten. 2. Aufl. 48 S. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 1,50 M.

Berücksichtigt werden: Preisberechnungen, Regeldetri, Prozent-, Zins-, Diskont-, Wechsel- und Effektenrechnung, Reduktion fremden Geldes und vermischte Arbeiten aus verschiedenen Gebieten. Wie alle bisherigen Arbeiten des Verfassers, so atmet auch diese umsichtige, die wirklichen Bedürfnisse herausfindende Praxis. Die Aufgaben sind sorgfältig ausgewählt, weder zu leicht (solche Aufgaben fördern nicht), noch zu schwer (um nicht mutlos zu machen). Und so werden sie nicht nur den Freunden der Löweschen „Aufgaben für das kaufmännische Rechnen“, sondern allen Fachgenossen, die sich der Wichtigkeit und Schwierigkeit des Kopfrechnens auch in den kaufmännischen Handels- und Fortbildungsschulen bewußt sind, willkommen sein.

36. **Friedrich Seeländer**, Lehrbuch des kaufmännischen Rechnens mit ausgeführten Beispielen und besonderen Aufgaben zu buchhaltungsgemäßer Darstellung. 2. verb. u. verm. Aufl. 128 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 1.60 M.

Es liegt hier eine Erweiterung und Verbesserung des „Rechenbuchs für kaufmännische, gewerbliche und hauswirtschaftliche Mädchen-Fortbildungsschulen“ vor. Infolgedessen auch eine Titeländerung. Inhaltlich schließt sich das „Lehrbuch“ den gleichen Zwecken dienenden Büchern an. Neu ist bis zu einem gewissen Grade nur der Abschnitt: „Der Kaufmann als Steuerzahler“. Die Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

V. Verschiedenes.

Während des letzten Jahrzehnts hat sich ein Schriftverkehr entwickelt, welcher sich unmittelbar an die Schüler der höheren Schulen wendet. Er will diesen zu dem verhelfen, was sie in der Schule — nicht erreichten. Darin liegt eine Kritik der Lehr- und Lernarbeit unserer höheren Schulen, wie sie vernichtender nicht gedacht werden kann. Steht es wirklich so schlimm, daß die Rettung von außen kommen muß? Die seit einigen Jahren erscheinende „Goldene Schülerbibliothek" scheint davon überzeugt zu sein, denn sie leitet ein: „Ein Bedürfnis, das sich schon immer in Schülerkreisen recht fühlbar gemacht hat, ist die ‚Goldene Schülerbibliothek: Wie werde ich versetzt?' Welcher Schüler ist noch nicht in die Lage gekommen, sich in ihm zweifelhaft erscheinenden Fällen Rat zu holen, sich über ihm nicht verständliche Gesetze oder Regeln, ihm nicht klar vorkommenge Fragen oder über in der Klasse Gehörtes an zuständiger Stelle Auskunft geben zu lassen? Wie häufig fehlt jedoch diese ratgebende Stelle oder der Hauslehrer, der zu gegebener Zeit helfend eingreifen kann? . . . Diesem Mangel hilft die ‚Goldene Schülerbibliothek: Wie werde ich versetzt?' ab." Die Antwort hierauf zu geben, ist Sache der Lehrer der „höheren" Schulen. Möchte sie bald und gründlich erfolgen!

37. **A. König**, Oberlehrer, Goldene Schülerbibliothek. Wie werde ich versetzt? Bd. 9. Bürgerliche Rechnungsarten. Mit Winken für das praktische Rechnen und zahlreichen Musterbeispielen. 80 S. Kattowitz 1906, K. Siwinna. 1 M.

Das ist das erste der beiden arithmetischen Rettungsbändchen der „Goldenen Schülerbibliothek". Er soll, wie auf dem Titel gleich mit vermerkt wird, ein „Hilfsmittel zur Erzielung guter Haus- und Klassenarbeiten und um die Prüfung in die höhere Klasse zu bestehen" sein. Gerettet werden sollen: Schüler der Quinta, Quarta, Untertertia, Obertertia und Untersekunda, welche in dem Gebiete der „Bürgerlichen Rechnungsarten" verunglückten und von ihren berufenen Führern verlassen wurden. Das Vorwort drückt das nur etwas anders aus: „Die in den Schulen verwendeten Rechenbücher enthalten meist nur Aufgaben und geben für die Lösung höchstens einige Winke, die jedoch von Schülern, die im Rechnen zurück sind, oft nicht verstanden werden. Solche Schüler würden mit gutem Erfolge an dem Rechenunterrichte teilnehmen und vorhandene Lücken beseitigen können, wenn ihnen der Gang der Lösung an einigen Beispielen klar gemacht würde und sie solche Beispiele gleichsam als Vorlagen und Muster zur Lösung ähnlicher Aufgaben benutzen könnten. Diesem Wunsche soll das vorliegende Bändchen entgegenkommen." — Wer lacht da? — Das Bändchen bringt in acht Paragraphen: Brutto- und Tararechnung, Gewinn- und Verlustrechnung, zusammengesetzte Regeldetri, Zinsrechnung, Rabatt- und Diskontorechnung, Verteilungs- und Gesellschaftsrechnung, Durchschnitts- und Mischungsrechnung, Kettenrechnung. Jedesmal eine kurze Einleitung (allgemeines), dann mehrere Aufgaben mit Lösungen. In letzteren führt der Bruchsatz fast ausnahmslos das Regiment. Die Einleitungen sind voll sachlicher und sprachlicher Mängel. Und die Aufgaben? Dafür ein Beispiel: „Mit 7 Pflügen hat jemand in $12^2/_3$ Tagen $25^1/_3$ ha gepflügt. Wielange braucht er, um mit 12 Pflügen $30^6/_7$ ha zu pflügen?" Man prüfe diese Aufgabe in sachlicher, mathematischer

und sprachlicher Hinsicht! Dann nehme man hinzu, daß sich alles in Wohlgefallen auflöst: Ergebnis = 9 Tage! Hierauf beachte man das „Merke", welches der Ausrechnung folgt: „Sind Brüche in einer Regeldetriaufgabe, so schließt man von der Gesamtzahl der Bruchteile z. B. ($^{6}/_{3}$ ha) auf $^{1}/_{3}$, von $^{1}/_{3}$ ha auf 1 ha; von der Einheit auf den neuen Bruchteil z. B. $^{1}/_{7}$ ha und endlich auf die Gesamtzahl der neuen Bruchteile, z. B. auf $^{216}/_{7}$ ha." Und schließlich lese man im Vorworte nach: „Um diese Hilfe recht gründlich zu gestalten, hat sich der Verfasser bemüht, nicht nur durch zweckmäßige Auswahl der Beispiele, sondern auch durch kurze und klare Darstellung alle Schwierigkeiten zu beseitigen." — Das dürfte genügen!

38. **A. Koenig**, Oberlehrer, Goldene Schülerbibliothek. Wie werde ich versetzt? Bd. 10. Arithmetik und Algebra I. 94 S. Kattowitz 1906, K. Siwinna. 1 M.

Das ist das zweite Rettungsbändchen der „Goldenen Schülerbibliothek", dessen hauptsächlichste Bestimmung im „Vorworte" also gekennzeichnet wird: „Es soll ferner dazu dienen, den Schülern, die Lücken in ihrem Wissen auf diesem Gebiete besitzen, in denkbar kürzester Zeit in knapper Form das Fehlende zu ersetzen." Gleich darauf heißt es: „Viele Schüler kommen nur deshalb in der Arithmetik und Algebra nicht mit, weil sie die Gesetze nicht behalten können." Helfen soll das Bändchen Schülern von Quarta bis einschließlich Obersekunda. Behandelt werden deshalb die sieben Grundoperationen, Verhältnisse und Proportionen, Gleichungen 1. Grades mit einer, zwei und mehreren Unbekannten, Gleichungen 2. Grades mit einer und zwei Unbekannten. Die Behandlung ist die auch sonst übliche. Wie trotzdem der Verfasser dazu kommt, von seinem Büchlein mehr zu erwarten, als von dem planmäßigen Schulunterrichte und der Benutzung eines guten Lehrbuches in Verbindung mit einer guten Aufgabensammlung, wer kann das wissen? — — —

39. **Močniks** Logarithmisch-Trigonometrische Tafeln. 6. vermehrte Aufl. besorgt von Prof. Johann Reibinger. XIV u. 100 S. Leipzig 1906, G. Freytag. Geb. 2 M.

Die bereits in 6. Auflage erscheinenden Tafeln bringen außer den sechsstelligen Logarithmen der Zahlen 1 bis 10000 und den Logarithmen der Winkelfunktionen noch: die goniometrischen Funktionen der Winkel des ersten Quadranten von 10 zu 10 Minuten, die Länge der Kreisbogen für den Halbmesser r = 1, Verwandlung der Minuten und Sekunden in Dezimalteile des Grades u. a. m. Wem fünfstellige Logarithmen nicht genügen, dem wird hier ein weiterreichendes, gut ausgestattetes, handliches und verhältnismäßig billiges Hilfsmittel geboten.

40. **Ph. Reinhard**, Päd. Experte, Mündliche und schriftliche Rechnungen aus den Rekrutenprüfungen. Für den Schulgebrauch methodisch zusammengestellt. — Calcul oral et écrit. Collection de problèmes posés aux Examens de recrues. Classées méthodiquement à l'usage des écoles. — Je vier Serien (A bis D, Note 4 bis 1) in deutscher und französischer Sprache. Jede Serie 32 Bl. Bern 1906, A. Francke. Jede Serie 35 Pf.

Diese eigenartige Sammlung besteht aus acht Abteilungen, von denen je vier für mündliches und schriftliches Rechnen bestimmt sind. Jede Abteilung enthält 32 Kärtchen mit je vier Aufgaben in deutscher und französischer Sprache. Die Anordnung der Aufgaben erfolgte nach

den Rechnungsarten und Schwierigkeitsstufen. So bringt Serie A für mündliches Rechnen: Note 4 (unterste Schwierigkeitsstufe) 12 Kärtchen mit Additions-, 8 K. mit Subtraktions-, 6 K. mit Additions- und Subtraktions-, 6 K. mit Multiplikationsaufgaben. Serie B für mündliches Rechnen: Note 3 (mittlere Schwierigkeitsstufe) 12 Kärtchen mit Multiplikations-, 12 K. mit Divisions-, 8 K. mit Schlußrechnungsaufgaben usw.

Aus der Sammlung ersieht man, wie hoch die von den Rekruten in den schweizerischen Schulen erlangte Ausbildung im Rechnen eingeschätzt wird. Dadurch schon dürfte das Interesse reichsdeutscher Schulmänner für die Sammlung geweckt werden. Es treten uns in den durchweg angewandten Aufgaben aber auch Land und Leute der Schweiz überhaupt in einer Unmittelbarkeit entgegen, wie sie eigenartiger kaum sein kann. Da überdies die methodische Anordnung der Aufgaben eine gute ist und Gelegenheit geboten wird, die von den Schülern im Französischen erlangten Kenntnisse zu verwerten, so empfehle ich die Sammlung, die sich auch durch gefällige Ausstattung und Billigkeit auszeichnet, allseitiger Beachtung.

41. Haushaltungsrechnungen Hamburgischer Volksschullehrer. Bearb. v. d. Statistischen Kommission der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens." III u. 102 S. Hamburg 1906, C. Boysen. 2,50 M.

Es liegt hier ein wertvoller rechnerischer Beitrag zur „sozialen Frage" vor, welcher nicht nur die Lehrerwelt, sondern auch andere Berufskreise interessieren dürfte. Die Grundlage bilden tatsächlich geführte Jahres-Haushaltungsrechnungen, keine willkürlichen Annahmen. Dadurch wird die Broschüre zu einer sehr beachtenswerten Stoffquelle.

B. Geometrie.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

Die Volksschulgeometrie steht zurzeit im Zeichen W. Von den nachstehend aufgeführten 9 Schriften haben nicht weniger als 6 den Gothaer Schuldirektor Dr. Wilk zum Verfasser, 2 weitere Beiträge liefert Schuldirektor Wolf in Leipzig. Die Leser des Jahresberichts erinnern sich der Auseinandersetzungen zwischen Wilk und Zeißig. Diese gehören heute der Vergangenheit an. Beide Autoren haben inzwischen gezeigt, daß sie auch Positives zu schaffen vermögen. Was Wilk betrifft, so hat dieser nicht nur Pickels „Geometrie der Volksschule" neu bearbeitet, sondern auch eine davon unabhängige Arbeit, die „Formenkunde für Volks- und Mittelschulen," geschrieben. Er hat zunächst wohl zeigen wollen, was er, abweichend von Zeißig, unter „Formenkunde" versteht. Seine Formenkunde bildet aber auch den Ausgangspunkt für die „Geometrie der Volksschule" (bestimmt für die Oberstufe der Volksschule, von Pickels Arbeit ausgehend) und die „Geometrie der Mittelschule" (eine Erweiterung der vorigen, in Verbindung mit E. Haase herausgegeben). Wilk steht auf dem Boden der Zillerschen Kulturstufentheorie: „Es ist eine völkerpsychologische Entwickelungstatsache, daß der Mensch erst seine Formenbegriffe aus der Welt der Dinge auf dem Wege der Anschauung sich geholt hat, bevor er anfing, sie spekulativ auf den in ihnen verborgenen Gesetzen zu erforschen. Denselben Weg hat auch das Individuum zu gehen." Und

so dürfen seine Arbeiten als ein weiterer Versuch, diese Theorie auf die Geometrie anzuwenden, gelten, der die Beachtung nicht nur der Fachlehrer, sondern der Pädagogen überhaupt verdient. — Die Arbeiten Wolfs liegen in zweiter Auflage vor. Sie wollen als „praktische Durchführung des im März 1900 von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung und dem Deutschen Lehrervereine mit dem 1. Preise gekrönten Lehrplans für den Raumlehreunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule" genommen sein. Im großen und ganzen wandeln sie noch die bisherigen Bahnen, insbesondere was die Anordnung des Lehrstoffes betrifft. Sie zeichnen sich aber vor vielen anderen, gleichen Zwecken dienenden Schriften durch gutgewählte Ausgangspunkte und ansprechende Anwendungen so sehr aus, daß sie als eine der besten Darstellungen der Volksschulgeometrie der Gegenwart gelten dürfen. Hiernach dürften die Arbeiten von Wilk und Wolf zugleich als Vertreter herrschender Richtungen gelten: die Wilks als beachtenswerte Anfänge einer neuen, die Wolfs als geklärte Abschlüsse der bisherigen alten Richtung.

a) Methodische Schriften.

1. Dr. **E. Wilk**, Schuldir., Formenkunde für Volks- und Mittelschulen. Ausgabe I. Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. 2. durchges. Aufl. Mit 28 in den Text eingedr. Fig. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). 40 Pf.

Herausgewachsen aus der Pickelschen Würfelbetrachtung, wie sie zur Zeit der Herrschaft der Kehr-Diesterwegschen Methodik üblich war, hat es sich Wilk angelegen sein lassen, die erweiterte Körperbetrachtung zu einem Vorkursus der Geometrie auszubauen, der auch an sich wertvoll ist. Die zweite Auflage ist durch Rechenaufgaben über die Umfänge der Figuren und das Kantengerüst der Körper vermehrt worden. Auch Aufgaben für das Zeichnen sind hinzugekommen. Letztere sollen die Schüler „noch mehr als bisher in die schönen Formen unserer klassischen Baustile" einführen. Hierin begegnet sich Wilk mit Zeißig und anderen, welche schon vor ihm mit Nachdruck auf diese wesentliche Seite der Aufgabe der Formenkunde hingewiesen haben.

2. **A. Pickels** Geometrie der Volksschule. Teil II: Formenlehre. Ausgabe I: Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. Neubearbeitet von Dr. E. Wilk, Schuldirektor. 9. Aufl. Mit 103 Fig. 95 S. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 1,80 M.

Diese Arbeit bildet die Fortsetzung der vorigen. Der Verfasser gliedert die Geometrie der Volksschule wie folgt: Teil I. Formenkunde. Teil II. Formenlehre. Letztere bringt den fachwissenschaftlichen Stoff im engsten Anschlusse an die vorausgegangenen Auflagen der Pickelschen Geometrie. So treten auch die Sachaufgaben derselben nach Inhalt und Form noch wie bei Pickel auf, nur daß sie in methodischer Beziehung eine größere Bedeutung insofern erlangt haben, als sie öfter als bisher die Ausgangspunkte zur Gewinnung geometrischer Sätze bilden. So ist zu den bekannten Vorzügen des weitverbreiteten Pickelschen Buches ein neuer gekommen, der Veranlassung gibt, es von neuem zu empfehlen.

3. **Friedrich Christ. Wolf**, Schuldirektor, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Be-

rücksichtigung der praktischen Bedürfnisse bearbeitet. Ausgabe für Lehrer. Mit 169 Fig. und Lösungen zu den Berechnungsaufgaben im Schülerhefte. 2. verb. Aufl. VII u. 181 S. Leipzig 1907. E. Wunderlich. 2 M. geb. 2,50 M.

Die Stellung des Wolfschen Buches wurde oben gekennzeichnet. Seine erste Auflage ist den Lesern des Jahresberichtes, so darf angenommen werden, bereits bekannt. Im Vorworte der 2. Auflage heißt es: „Bei der nötig gewordenen zweiten Auflage konnte ich mich nach eingehender Prüfung darauf beschränken, übersehene Druck- und andere Fehler zu beseitigen. In der Anlage und Ausführung des Ganzen etwas zu ändern, lag kein triftiger Grund vor." Die Ausstattung des Buches ist eine gute, sein Preis ein angemessener.

b) Schul- und Schülerbücher.

4. **Robert Felgner**, Oberl., Was ich in der Geometriestunde gelernt habe. Wiederholungsbuch für Schüler einfacher Volksschulen. 40 S. Dresden 1906. Alwin Huhle. 30 Pf.

Auswahl und Anordnung des Stoffes sind die zumeist noch üblichen: Würfel und Quadrat, vierseitige Säule und Rechteck, dreiseitige Säule und Dreieck usw. Auch die Behandlung bietet nichts Neues. Die Zahl der Aufgaben ist keine große. Den Hauptinhalt bilden die Ergebnissätze. Wem mit einem solchen Büchlein gedient ist, möge sich das vorliegende ansehen.

5. Dr. **E. Will**, Schuldir., Formenkunde für Volks- und Mittelschulen. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 3. verm. u. verb. Aufl. Mit 87 Fig. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). 40 Pf.

Es wird hier das Schülerheft zu der unter Nr. 1 aufgeführten „Anleitung" geboten. Den Inhalt bilden Unterrichtsergebnisse in knapper Fassung neben zahlreichen Aufgaben für Rechnen und Zeichnen. Letztere besonders dürften willkommen sein.

6. Dr. **E. Will**, Schuldir., Geometrie der Volksschule (Formenlehre), Neubearbeitung von A. Pickels Geometrie. Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 34. bis 36. Aufl. Mit 109 in den Text eingedruckten Figuren. 48 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). 40 Pf.

7. — Geometrie der Volksschule (Formenlehre). Neubearbeitung von A. Pickels Geometrie. Ausgabe III. Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler. Mit 13 Fig. 32 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). 30 Pf.

Beide Hefte zusammengenommen stehen zu der unter Nr. 2 besprochenen „Anleitung" in demselben Verhältnisse, wie Nr. 5 zu Nr. 1. Es dürfte darin das Höchstmaß des in Volksschulen überhaupt zu behandelnden Stoffes gegeben sein. Für einfache Volksschulen wird schon zu viel geboten. Die unter Nr. 7 aufgeführten „Rechenaufgaben" decken sich mit den früheren Pickelschen zumeist nur noch dem Inhalte nach. Die Form des Ausdrucks hat vielfache Änderungen erfahren und die Zusammenstellung ist nach sachlichen Gesichtspunkten erfolgt. Beides bedeutet einen bemerkenswerten Fortschritt.

8. Dr. **E. Will** u. **E. Haase**, Geometrie der Mittelschule. Mit 219 in den Text eingedruckten Figuren. IV u. 127 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach). 1,60 M., geb. 2 M.

Unter „Mittelschule" verstehen die Verfasser eine nach preußischem Muster eingerichtete Schule, welche zwischen Volksschule und höheren

Schulen steht. Für diese Schulgattung fordern sie: „Auch die Geometrie der Mittelschule muß daher eine Mittelstellung einnehmen. Einmal muß sie über das Ziel der Volksschule hinausführen. Zum andern aber muß sie die Schüler für das praktische Leben vorbereiten und daher engste Fühlung zu den Erscheinungen des täglichen Lebens halten." Und so bringen sie in ihrem Buche den gesamten Stoff der spekulativen Geometrie (Planimetrie bis zur Lehre von der Proportionalität der geraden Linien im rechtwinkeligen Dreieck und am Kreise; die trigonometrische Berechnung der Stücke des recht- und schiefwinkligen Dreiecks, sowie der Dreiecksfläche, beides ohne Logarithmen; Stereometrie, insbesondere Berechnung aller wichtigen Körper). Dazu ein ausreichendes Aufgabenmaterial. Stoffauswahl und -anordnung entsprechen den für die preußischen Mittelschulen maßgebenden Bestimmungen, sind also im ganzen und großen die hergebrachten. Die Behandlung zeichnet sich durch Klarheit, Knappheit und Übersichtlichkeit aus. Als wertvollsten Bestandteil des neuen Buches erachte ich die zahlreichen Aufgaben.

9. **Friedrich Christ. Wolf**, Schuldir., Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse bearbeitet. 3 Hefte. Leipzig 1904 u. 06, E. Wunderlich.

1. Heft. Mit 30 Fig. 2. Aufl. 23 S. 30 Pf.
2. Heft. Mit 92 Fig. 2. Aufl. 58 S. 50 Pf.
3. Heft. Mit 47 Fig. 2. Aufl. 56 S. 40 Pf.

Diese zu der unter Nr. 3 besprochenen „Lehrerausgabe" gehörigen „Schülerhefte" berücksichtigen im 1. Hefte: Würfel, quadratische und rechteckige Säule; im 2. Hefte: die geraden dreiseitigen Säulen, die geraden vierseitigen schiefwinkeligen Säulen, die geraden regelmäßigen vielseitigen Säulen und die Walze; im 3. Hefte: Pyramiden und Kreiskegel, Umkehrungen der bisherigen Berechnungen, Deckungsgleichheit, Flächengleichheit und Ähnlichkeit (besonders geradliniger Figuren), abgestumpfte Körper, Kugel, andere Körper, zusammenfassende Wiederholung, Wohnort. Die Stoffauswahl verstößt öfter gegen psychologische Forderungen. So werden vielfach Ergebnissätze aufgeführt, deren Verständnis viel mehr erfordert, als das Kind an der betreffenden Stelle des Unterrichts zu leisten vermag. Im Anschlusse an den Würfel (das erste Lehrobjekt) findet man auf Seite 8 z. B. den Satz: „Zwei Ebenen sind parallel, wenn sie auf einer Geraden senkrecht stehen." Das ist an dieser Stelle Verbalismus! Auch die Stoffanordnung ist keine glückliche. Sie leidet sichtlich unter einem Anordnungsschema, das nur wenig mehr als eine äußere Einheit herbeizuführen vermag. Dem gegenüber ist die Stoffbehandlung im einzelnen eine überwiegend gute, und die Gruppen beigegebener zahlreicher Beobachtungs-, Konstruktions- und Berechnungsaufgaben entsprechen allen billigen Anforderungen, welche zurzeit gestellt zu werden pflegen.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

Neue Arbeiten liegen nicht vor. Was Böttcher und Sendler für Lehrerseminare in neuer Auflage bieten, geht nicht über Früheres hinaus. Das Buch von Fuß nimmt das Interesse insofern in Anspruch, als es „vor allem diejenigen Lehren der Geometrie, die nach amtlichen Vorschriften im Mathematikunterricht der bayerischen Lehrer- und Lehre-

rinnenbildungsanstalten durchzunehmen sind, enthält." Es ist damit die Möglichkeit gegeben, die Anforderungen für diese Anstalten mit denen für die preußischen und sächsischen zu vergleichen. Der Abstand zwischen beiden ist ein erheblicher. Die Anforderungen, welche in Bayern gestellt werden, erreichen kaum diejenigen für preußische Mittelschulen.

Lehrbücher.

10. **R. Böttcher**, Oberl., u. **R. Sendler**, Seminarl., Raumlehre für Lehrerseminare. Nach dem Lehrplan vom 1. Juli 1901 bearbeitet. Mit 91 Abbild. I. Teil: Planimetrie. 2. Aufl. IV u. 104 S. Breslau 1907, Heinrich Handel. 1,25 M.

Der vorliegende erste Teil der Raumlehre für (preußische) Lehrerseminare schließt sich eng an die im vorigen Jahre besprochene „Raumlehre für Präparandenanstalten" von R. Sendler an. Er enthält den Lehrstoff der 3. und 2. Seminarklasse nach den Bestimmungen des Lehrplans vom 1. Juli 1901. Mithin: Proportionalität gerader Linien und Ähnlichkeit der Figuren (3. Klasse); Konstruktion algebraischer Ausdrücke (2. Klasse). Aus methodischen Gründen geht dem Lehrstoffe der 3. Klasse eine Einleitung voraus: Übertragung arithmetischer Begriffe auf die Raumlehre. Die Lehrsätze werden von gutgewählten Aufgaben begleitet, die teils der Übung, teils der weiterführenden Spekulation dienen sollen. Alles in allem: Die der Planimetrie eigenen Bildungswerte haben ziemlich gute Berücksichtigung gefunden, auch sind die auf methodischem Gebiete liegenden Bedürfnisse des künftigen Lehrers nicht unbeachtet geblieben. In letzterer Hinsicht freilich müßte m. E. noch mehr geschehen, um der eigenartigen Stellung der Lehrerseminare unter den höheren Schulen gerecht zu werden.

Die neue Auflage hat einige unwesentliche Kürzungen erfahren. Dafür ist in einem Anhange der Lehrstoff der 3. Klasse um die Berechnung der regelmäßigen Vielecke und des Kreises vermehrt worden. Das Buch ist gut ausgestattet und billig.

11. **Konrad Fuß**, Die wichtigsten Sätze der Planimetrie und Stereometrie. Mit 108 Abbild. für den Schul- und Selbstunterricht. 2. stark verm. u. vollständig umgearbeitete Aufl. VI u. 142 S. Nürnberg 1907, Friedr. Korn. 2 M.

Es ist ein eigenes Ding, wenn sich eine neue Auflage als „stark vermehrte und vollständig umgearbeitete" auf dem Titelblatte ankündigt. Entweder hat das Wissen und Können des Verfassers inzwischen eine wesentliche Wandlung erfahren, oder die Verhältnisse haben das Aufgeben des vordem als gut Erkannten gefordert. Im vorliegenden Falle scheint beides geschehen zu sein. Wie schon oben bemerkt, bringt der Verfasser „vor allem diejenigen Lehren der Geometrie, die nach amtlichen Vorschriften im Mathematikunterricht der bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten durchzunehmen sind." Dann heißt es noch: „Viele Beweise zu diesen Sätzen sind so dargestellt, wie sie in dem mathematisch-physikalischen Ferienkurs, der im Jahre 1900 in München auf wohlwollende Veranlassung des K. B. Ministeriums ... für Lehrer an Lehrerbildungsanstalten abgehalten wurde, der hochverdiente Leiter dieses Kursus, Herr Oberstudienrat Dietsch, vorgeführt hat." Hieraus erhellt, welche Bewandtnis es mit der neuen Auflage hat. Im übrigen kann dem Verfasser bezeugt werden, daß er mit Erfolg bestrebt war, den hergebrachten geometrischen Lehrstoff als wohlgeglieder-

tes Ganze in sachlich und methodisch annehmbarer Weise darzubieten. Die Ausstattung des Buches ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

III. Für Gymnasien und Realschulen.

Daß auch der geometrische Unterricht in den höheren Schulen eines Vorkursus bedürfe, wenn er nicht in die Luft bauen wolle, darüber, so sollte man meinen, bestehe zurzeit kein Zweifel mehr. Zumal, nachdem auch neuere amtliche Lehrpläne, insbesondere die preußischen, einen derartigen Kursus fordern. Trotzdem erscheinen auch jetzt noch neue Schulbücher, welche in althergebrachter Weise (als ob man sich in einem akademischen Hörsaale befände) mit den allgemeinsten und schwierigsten Begriffen beginnen, Einteilungen vorausschicken, Ausblicke über nachfolgende (unbekannte) Stoffe bieten usw. Ein Buch dieser Art ist das Kuhnsche, welches für sich in Anspruch nimmt, „den Weg zu zeigen, auf dem es möglich ist, die Schwierigkeiten des planimetrischen Anfangsunterrichts ohne Hilfe eines Vorkursus zu überwinden." Wo bleiben da Psychologie und Pädagogik? Wo bleibt da insbesondere die Weckung und Entwickelung der Raumvorstellungen, also der wahren Grundlagen der Geometrie? —

12. Dr. **Hugo Fenkner**, Professor, Lehrbuch der Geometrie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit einem Vorworte von Dr. W. Krumme, Ober-Realschul-Direktor. 1. Teil: Ebene Geometrie. 5. verb. u. verm. Aufl. VIII u. 216 S. Berlin W. 30 1906, Otto Salle. 2,20 M.

Die neue Auflage dieses den Lesern des Jahresberichts bekannten Lehrbuches unterscheidet sich von der vorhergehenden nur wenig. Im IV. Abschnitte (Lehre vom Kreise) ist die Reihenfolge der Lehrsätze etwas abgeändert worden, in den Abschnitten IX (Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen), X (Lehre von den Transversalen) und XI (Lehre von den Chordalen) ist die Zahl der Aufgaben vermehrt worden. Das Buch kann nach wie vor empfohlen werden.

13. **Friedrich Kuhn**, Reallehrer, Fragen und Aufgaben aus dem Anfangskapitel der Planimetrie. Mit 34 Abbild. VI u. 48 S. München u. Berlin 1906, R. Oldenburg. 80 Pf.

Im Vorworte heißt es: „Die vorliegende Aufgabensammlung sucht den Weg zu zeigen, auf dem es möglich ist, die Schwierigkeiten des planimetrischen Anfangsunterrichts ohne Hilfe eines Vorkursus zu überwinden. Dieser Weg besteht in einer geeigneten, gewissermaßen **organischen Verbindung** der rein propädeutischen und der streng wissenschaftlichen Behandlungsweise des Lehrstoffes der Anfangsstufe. Aus diesem Grunde erstreckt sich die Sammlung nur über ein relativ kleines Gebiet, das ich als Anfangskapitel bezeichnen zu dürfen glaubte." Weiter ist zu lesen: „Zunächst wird überall an den Gedankenkreis des Schülers angeknüpft. Die Begriffe werden nach der genetisch-konstruktiven Methode auf Grund der Anschauung und Beobachtung entwickelt; wo sich die Verwendung von Modellen empfiehlt, wird darauf aufmerksam gemacht. Der neugewonnene Begriff findet nun nicht, wie es häufig geschieht, sofort praktische Verwendung zum Aufsuchen von Lehrsätzen u. dgl., sondern wird zunächst **gründlich eingeübt**, da er ja anfangs nur oberflächlich haftet; dadurch gewinnt er denn bald in der Vorstellungswelt des Schülers eine anschauliche,

fest gegründete Basis und behält nur die wesentlichen, bestimmenden Merkmale."

Da hört denn doch mancherlei auf, wenn man dergleichen liest. Man bedenke: „gewissermaßen **organischen Verbindung** der rein propädeutischen und der streng wissenschaftlichen Behandlungsweise des Lehrstoffes der Anfangsstufe." Und dann: „Der neu gewonnene Begriff ... wird zunächst **gründlich eingeübt**, da er ja anfangs nur oberflächlich haftet; dadurch gewinnt er denn bald in der Vorstellungswelt des Schülers eine anschauliche, festgegründete Basis ..." Das sind zwei Ungeheuerlichkeiten auf einmal, eine logische und eine psychologische: Das Propädeutische und Nicht-Propädeutische sollen eine **organische Verbindung** eingehen! Der Gewinnung des Begriffes sollen Vorstellung und Anschauung folgen! — Der Inhalt des Schriftchens gliedert sich wie folgt: 1. Geometrische Grundbegriffe. 2. Mathematische Grundsätze. 3. Gerade Linie. 4. Kreis. 5. Winkel. 6. Gestreckter und voller Winkel. 7. Rechter Winkel. 8. Gradmaß. 9. Spitzer und stumpfer Winkel. 10. Nebenwinkel. 11. Komplement- und Supplementwinkel. 12. Scheitelwinkel. 13. Parallele Linien. 14. Winkelsumme. Es darf angenommen werden, daß der Stoff in dieser Reihenfolge seine Erledigung finden soll. Der Unterricht beginnt also mit den geometrischen Grundbegriffen: „**Einleitung.** 1. a) In welche beiden Teile zerfällt die Mathematik und wovon handeln dieselben? b) Die gleiche Frage für die Geometrie. c) Was bedeutet folgende Zusammenstellung:

Mathematik
Geometrie Algebra
Planimetrie Stereometrie.

d) Wörtliche Übersetzung von „Mathematik", „Geometrie", „Planimetrie", „Stereometrie"? 2. a) Welches sind die ältesten Völker, die sich mit Geometrie befaßt haben? Wodurch wurden die Ägypter zu geometrischen Untersuchungen veranlaßt? b) Welchem Volke des Altertums gebühren die größten Verdienste um die Ausbildung der Geometrie? (Namen berühmter Männer!) c) Durch welches Volk wurden die so gewonnenen geometrischen Kenntnisse dem Abendlande übermittelt? 3. Auf welchen Gebieten findet die Geometrie praktische Verwendung? — **Die Arten der Raumgrößen.** 4. a) Was ist ein Körper? b) Welche Eigenschaften besitzt der Raum? c) Welche Eigenschaften der Körper werden in der Geometrie und welche in der Naturlehre betrachtet? d) Unterschied zwischen einem mathematischen (= geometrischen) und physischen Körper? ..." Dann folgen hier noch: „Entstehung der Raumgrößen durch Bewegung." „Dimensionen." „Teilung der Raumgrößen." „Kongruenz, Gleichheit, Ähnlichkeit." In der Tat: Nicht nur Begriffe, sondern sogar Grundbegriffe! Und weiterhin? Als Antwort eine Probe aus dem 3. Abschnitte (Gerade Linie): „**Strahlenbüschel.** 7. a) Zwischen zwei Punkten ist nur eine Gerade möglich, wieviele Gerade kann man aber durch einen Punkt ziehen? b) Wie nennt man die Gesamtheit aller solcher Geraden, wenn sie 1. alle in einer Ebene, 2. nicht alle in einer Ebene liegen? c) Zeichne ein Strahlenbüschel! Praktische Beispiele für Strahlenbüschel und Strahlenbündel! d) Zeichne eine Gerade, die alle Strahlen eines Büschels schneidet. e) Wie heißt der Punkt, den alle Strahlen eines Büschels

miteinander gemeinsam haben?" — Das genügt dem Kundigen. Dem Unkundigen aber kann man nur raten, es nicht so zu machen, wie das Büchlein angibt.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

14. **W. Holl**, Oberl., Lehrbuch der Geometrie. Die Lehre von den geometrischen Raumgrößen in geeigneter Verbindung mit Zeichnen und Rechnen für niedere landwirtschaftliche Lehranstalten, gewerbliche Fortbildungs- und Mittelschulen. Neu bearbeitet von K. Holl, Prof. 5. Aufl. X u. 228 S. Stuttgart 1906, W. Kohlhammer. 2 M.

Der Verfasser erklärte im Jahre 1882, daß es ihm darum zu tun sei, die Schüler „unter Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens in die Geometrie als Ganzes einzuführen". Ihm genügten daher Kenntnis der Formenlehre, Bekanntschaft mit den wichtigsten Sätzen der Geometrie, sowie deren Anwendung. Also griffen geometrische Belehrung, geometrisches Zeichnen bzw. Konstruieren und Rechnen von Anfang an ineinander. Der Bearbeiter der 5. Auflage, ein Sohn des Verfassers, fand, „daß auch in landwirtschaftlichen Schulen vielfach die formale Bildung der Geometrie mehr und mehr Beachtung gefunden hatte", und so kam es, daß er schon von der 2. Auflage ab „den Forderungen nach einer mehr mathematischen Behandlung des Stoffes Rechnung trug". Die „praktische Anwendung der Geometrie" blieb aber auch jetzt noch die Hauptsache. Und so erscheint das „Lehrbuch" recht geeignet, dem Zwecke, für den es bestimmt ist, zu dienen. Bei recht guter Ausstattung ist der Preis ein mäßiger.

15. **Ph. Schmidt**, Direktor, **O. Kerl**, Hauptlehrer, **K. Wenzel**, Handelsschulleiter, Raumlehre mit zahlreichen Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. 3. Aufl. I. Teil: Der Punkt, die Linien, Winkel und Flächen. 70 S. Hannover-Linden u. Berlin 1906, Karl Meyer (Gustav Prior). 60 Pf.

Die Verfasser erachten als Aufgabe der Handwerker- und Fortbildungsschulen, „die (in der Volksschule) erworbenen Kenntnisse zu befestigen und, wo es erforderlich ist, zu ergänzen und zu erweitern." Sie betonen auch die Berücksichtigung der „Werkstattarbeit" der Schüler. Das ist zwar nichts Neues, aber doch etwas Richtiges. Da nun Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes diesen Gesichtspunkten entsprechen, auch die Behandlung eine angemessene ist, so dürfte das Heftchen in den betreffenden Schulen gute Dienste leisten.

V. Für weitergehende Studien.

16. **August Adler**, Prof., Theorie der geometrischen Konstruktionen. Mit 177 Figuren. VIII u. 301 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. 9 M.

Diese als 52. Band der „Sammlung Schubert" erscheinende Arbeit „ist dem Wunsche entsprungen, die anziehenden und für den Anfänger ungemein anregenden Methoden und Theorien zur Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben in zusammenhängender Weise und mit einer gewissen Vollständigkeit darzustellen." Sie setzt keine eingehenderen Kenntnisse aus der höheren Mathematik voraus; alle notwendigen Hilfssätze werden darin angegeben. Sie verbreitet sich in 10 Abschnitten über folgende Punkte: Methoden zur Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben. Konstruktionen, ausgeführt durch bloßes Ziehen

gerader Linien, wenn gegebene Figuren zur Benutzung vorliegen. (Steinersche Konstruktionen.) Konstruktionen, ausgeführt durch bloßes Schlagen von Kreisbogen. (Mascheronische Konstruktionen.) Konstruktionen mit Hilfe eines Parallellineals und anderer ähnlicher Hilfsmittel. Konstruktionen ersten und zweiten Grades. Unmöglichkeitsbeweise. Kreisteilung. Geometrische Konstruktionen dritten und vierten Grades. Geschichtliches über die Quadratur des Zirkels; näherungsweise Rektifikation des Kreises: Regeln für genaues Konstruieren. Geometrographie. — Überall findet man zahlreiche und gute Übungsaufgaben beigefügt, deren Lösung meist kurz angedeutet wird. Die Darstellung ist eine durchweg klare und anschauliche. Die Ausstattung des Buches ist eine mustergültige.

17. **O. Th. Bürklen**, Prof., Aufgabensammlung zur analytischen Geometrie des Raumes. Mit 8 Fig. 98 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Dem im vorigen Jahresberichte besprochenen Bändchen, welches Aufgaben zur „Analytischen Geometrie der Ebene" brachte, folgt hier eine Sammlung von 373 Aufgaben zur „Analytischen Geometrie des Raumes" desselben Verfassers. Sie enthält folgende Aufgabengruppen: 1. Punkt, Ebene, gerade Linie. 2. Krumme Flächen (Herleitung der Gleichung aus ihrem Entstehungsgesetz). 3. Flächen II. Grades. 4. Vermischte Aufgaben. Auswahl, Anordnung und Behandlung der Aufgaben entsprachen weitgehenden Anforderungen. Im übrigen teilt das Bändchen alle Vorzüge der „Sammlung Göschen".

18. Dr. **Karl Doehlmann**, Prof., Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung. 3. vermehrte und verbesserte Aufl. Mit 91 Figuren. 181 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Dieses bereits in 3. Auflage erscheinende Bändchen der „Sammlung Göschen" bringt eine der besten Arbeiten über ihren Gegenstand, die wir besitzen. Es kann rückhaltlos empfohlen werden.

19. Prof. **Erich Geyger**, Oberl., Lehrbuch der darstellenden Geometrie für den Gebrauch an technischen Hochschulen, mittleren gewerblichen und technischen Lehranstalten, Kunstgewerbeschulen, Fortbildungsschulen usw. und für das Selbststudium. Mit zahlreichen angewandten Beispielen und 290 Figuren. I. Teil XVIII u. 321 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. 8 M.

Unter „darstellender Geometrie" versteht man bekanntlich die Wiedergabe von Körpern auf Grund geometrischer Gesetze. Hieraus erhellt die große Wichtigkeit der „darstellenden Geometrie" für alle Zweige der Technik und des Handwerks. Um sie nutzbar zu machen, darf sie aber niemals rein theoretisch vorgetragen werden. Das wird oft übersehen. Und so hat der Verfasser des vorliegenden Lehrbuches eine verdienstliche Arbeit geleistet, indem er diesen Teil der Geometrie in praktisch anschaulicher Weise behandelte, ohne die Theorie zu vernachlässigen. Der Inhalt des Buches ist ein reicher: Affinität und Perspektivität ebener Figuren. Perspektive, involutorische und harmonische Grundgebilde. Kegelschnitte und Kreisprojektionen. Die orthogonale, axonometrische und schiefe Projektion. Zylinder, Kegel, Kugel; ebene und Raumkurven. Schnitte und Abwickelungen. Durchdringungen. — Damit werden die Bedürfnisse nicht nur aller technischen Mittelschulen, sondern auch der technischen Hochschulen in den ersten Semestern vollauf gedeckt. Die buchhändlerische Ausstattung des Werkes ist eine sehr gute. Der Preis ein angemessener.

VI. Verschiedenes.

20. **Groll**, Prof., Quadrant mit Schieber zur Veranschaulichung der trigonometrischen Funktionen in allen vier Quadranten. Leipzig 1906, K. G. Th. Scheffer. 80 Pf.

Es handelt sich hier um einen kleinen Apparat, welcher die Zahlwerte der trigonometrischen Funktionen anzeigt, indem der Hauptradius des Kreises als Längeneinheit angenommen wird. Die Handhabung des Apparates ist eine sehr einfache. So liest man z. B., nachdem der Schieber für 41° eingestellt ist, sofort ab: $\sin 41° = 0{,}66$; $\cos 41° = 0{,}75$ usw. Wem mit solchen Zahlen gedient ist, dürfte in dem kleinen Apparate einen ebenso schnellen wie sicheren Helfer finden.

21. **A. Koenig**, Oberl., Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben I. Goldene Schülerbibliothek. Wie werde ich versetzt? Bd. 12. 88 S. Kattowitz und Leipzig 1906, Karl Siwinna. 1 M.

Was die „Goldene Schülerbibliothek" will und wie sie vom pädagogischen Standpunkte aus einzuschätzen ist, wurde vorn bereits bemerkt. Hier werden 340 mehr oder weniger ausführlich behandelte Aufgaben als Anleitung zur Anfertigung planimetrischer Konstruktionsaufgaben geboten, wie sie in Quarta, Tertia und zum Teil auch noch in Untersekunda vorkommen. Ich kann nicht finden, daß durch das vorliegende Hilfsmittel den wahren Interessen der Schulen und Schüler gedient wird.

22. **G. Mahler**, Prof., Ebene Geometrie. 4. verbesserte Aufl. Mit 110 zweifarbigen Figuren. 166 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Der Auflage nach ein vielbegehrtes Bändchen der „Sammlung Göschen". Es verdient diese Auszeichnung aber auch, da es seinen Gegenstand in ebenso anschaulicher, wie klarer und knapper Form behandelt. In drei Abschnitten finden Symmetrie und Kongruenz, Ähnlichkeit und die geometrische Aufgabe Berücksichtigung. Jeder Abschnitt zerfällt in mehrere Kapitel. Jedes Kapitel bringt nach einer Einführung bzw. Vorführung der wesentlichen Sätze eine Anleitung zur Lösung zugehöriger Aufgaben nebst zahlreichen Übungen. Und so eignet sich das Büchlein für den Privat- und Selbstunterricht in bester Weise.

23. **H. Maurer**, Methodisch geordnete Sammlung geometrischer Aufgaben in bildlicher Darstellung. 3360 Aufgaben in 4 Bänden. Zum Selbststudium und zum Unterricht an höheren Lehranstalten. I. Bd., enthaltend die Aufgaben 1 bis 840. VIII u. 105 Figurentafeln. Zürich 1906, E. Speidel. 2,50 M.

Im Vorworte heißt es: „Während die bis jetzt vorhandenen Aufgabensammlungen der Geometrie die Aufgaben in Worte kleiden, sieht die vorliegende Sammlung gänzlich von einem Texte ab und stellt die Aufgaben durch Figuren dar. Aus diesen ersieht der Lernende sofort, was gegeben und was gesucht ist. Doch hat er jede Aufgabe vorher in Worte zu kleiden. Der große Vorteil dieser Methode besteht darin, daß durch ihre Anschaulichkeit jede Aufgabe schnell und richtig aufgefaßt wird." — Da hätten wir also ein Seitenstück zu den Mendelssohnschen „Liedern ohne Worte". Originell jedenfalls. Aber auch einseitig, allzu einseitig! Das eine tun und das andere nicht lassen, so muß es auch hier sein: Aufgaben ohne Worte sind gewiß gut, aber Aufgaben mit Worten sind es auch. Und sie dürfen nicht fehlen, wenn das mathematische Denken allseitig entwickelt werden

soll. Insbesondere kommt die Raumphantasie zu kurz, wenn alles vor das Auge hingestellt wird. Im übrigen empfehle ich die neue Aufgabensammlung, die mit großem Fleiße und vieler Sorgfalt zusammengestellt worden ist, der Beachtung.

C. Arithmetik und Geometrie.

24. **Ernst Engel**, Hilfsbuch für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre zum Gebrauch in Lehrerinnen-Seminaren und ähnlichen Anstalten. 160 S. Berlin 1904, L. Oehmigke (R. Appelius). 1,60 M., geb. 1,80 M.

25. — Rechnen und Geometrie für Lehrerinnenseminare und Präparandenanstalten. Leit- und Lernsätze als Ergänzung zum Hilfsbuch. III u. 59 S. Ebenda. 80 Pf.

26. — Hilfsbuch usw. Antworten und Lösungen. III u. 67 S. Ebenda. 1,20 M., geb. 1,40 M. Die Lösungen allein 60 Pf.

Die vorstehend aufgeführten drei Bücher bilden ein Ganzes: Nr. 24 enthält Fragen aus der Theorie der Zahl und des Rechnens, Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen und aus der Raumlehre; Nr. 25 bringt die zugehörigen Leit- und Lernsätze; Nr. 26 fügt die Ergebnisse der Aufgaben hinzu. Der Schwerpunkt des ganzen liegt in Nr. 24. Der Verfasser schreibt darüber: „Das Hilfsbuch weicht in seiner ganzen Anlage erheblich von den im Gebrauch befindlichen Rechenbüchern ab. Ihm sind eigentümlich die Übungs- und Lerntafeln, die Zusammenstellung der typischen Aufgaben einzelner Rechnungsarten, die Auflösung des Stoffes aus der Zahlen- und Raumlehre in Fragen und Aufgaben, die Verteilung des gesamten Stoffes in 80 Lektionen." Er würde nicht so geschrieben haben, wenn er sich die Fachliteratur der letzten zehn Jahre genauer angesehen hätte. Das schließt indessen nicht aus, daß seine Arbeit, was Auswahl und Anordnung betrifft, eine gute ist, die der Beachtung empfohlen werden darf.

27. Dr. **Karl Heun**, Prof., Lehrbuch der Mechanik. I. Teil: Kinematik mit einer Einleitung in die elementare Vektorrechnung. Mit 94 Figuren im Text. XVI u. 339 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. 8 M.

Das vorliegende Lehrbuch, Band 37 der „Sammlung Schubert", bringt eine elementare Darstellung seines Gegenstandes und trägt damit derzeitigen Bedürfnissen Rechnung. In den letzten Jahren ist das Interesse für die mechanischen Grundlagen der Physik, Chemie und Technik, den zahlreichen neuen Lehrbüchern der Mechanik nach zu schließen, erheblich gestiegen. Das vorliegende Lehrbuch leitet seine Berechtigung aus der Aufnahme des Massenbegriffes, durch welche die Ausarbeitung der Systembegriffe in den Mittelpunkt der Darstellung gerückt ist, her. Es ist Heinrich Hertz gefolgt und grundsätzlich von Jacobi, Hamilton u. a. abgewichen, um solchen zu dienen, denen die Anwendungen der Mechanik obliegen. — In sieben Abschnitten werden behandelt: Allgemeines über Mechanik. Das Operieren mit Vektoren. Kinematik des Punktes. Elementare Punktsysteme. Kinematik des starren Körpers. Ketten aus starren Körpern. Allgemeine Systeme. — Ein ausführliches Sachregister unterstützt die Benutzung des Buches.

28. Dr. **Hermann Schubert**, Prof., Auslese aus meiner Unterrichts- und Vorlesungspraxis. 3. Band. Mit 18 Figuren. 251 S. Leipzig 1906, G. J. Göschen. 4 M.

Diese „Auslese" bildet die Fortsetzung der im letzten Jahresberichte besprochenen und empfohlenen beiden Bände. Sie erstreckt sich auf folgende Stoffe: Bestimmung von Schwerpunkten. Die Parabel in der elementaren analytischen Geometrie. Das Snelliussche Brechungsgesetz. Die Parallelkantner und die allgemeine Volumenbestimmung. Über die Ausdehnung der Formel für das Volumen eines Obelisken. Das Formelsystem der sphärischen Trigonometrie. Herstellung heronischer sphärischer Dreiecke. — Das sind durchweg interessante Themen. Da sie nun mit derselben Frische und Anschaulichkeit wie die der ersten beiden Bände behandelt werden, so empfehle ich den 3. Band den mathematisch-pädagogisch gebildeten Lehrern aufs wärmste. Die Ausstattung des Buches ist wieder eine vorzügliche.

D. Zeitschriften.

29. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Begründet unter Mitwirkung von Bernhard Schwalbe, herausgegeben von F. Pietzker, Prof. Jährlich 6 Nummern. Jahrg. XII. 144 S. Berlin 1906, O. Salle. 3 M. (Einzelne Nummern 60 Pf.)

Diese fortgesetzt gut geleitete Zeitschrift bringt neben vielen anderen folgende bemerkenswerte Arbeiten: Die Bedeutung der Winkeldefinition für das Parallelenproblem (Geißler-Luzern). Über die Genauigkeit geometrischer Konstruktionen (E. Haentzschel-Berlin). Karl Schellbach und seine Stellung zur Frage der Differential- und Integralrechnung auf höheren Schulen (G. Holzmüller-Hagen). Der Zahl- und Mengebegriff im Unterricht (Wieleitner-Speyer). Über geometrische Propädeutik (Ducrue-München).

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von Schulrat **H. Scherer** in Büdingen.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

A. Deutschland.

Von Schulrat H. Scherer in Büdingen.

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Der Kampf um die Volksbildung auf der Grundlage der Volksschule wird noch lange Zeit im Vordergrund des Interesses aller für das Wohl des Volkes sorgenden Personen stehen; denn noch ist die Volksbildung nicht Volkssache und die Volksschule nicht als vollwertige Volksbildungsanstalt anerkannt. Die Volksschule mit der mit ihr verbundenen Fortbildungsschule hat die Kultur in ihren Grundlagen an das werdende Geschlecht zu übermitteln; „was Menschengeist und Menschenverstand Bleibendes und Wertvolles geschaffen haben, das soll mit den jetzt lebenden Geschlechtern nicht zugrunde gehen, sondern den zukünftigen Generationen übermittelt werden, und sie selbst sollen zu lebendigen Trägern dieses Kulturgutes erzogen werden; in ihnen sollen die Ergebnisse der Kulturarbeit der voraufgegangenen Geschlechter zu lebendigen, treibenden und schaffenden Kräften werden". (Tews, Schulkämpfe der Gegenwart.) Ohne diese Kulturpflege kann die Wohlfahrt des Volkes nicht gedeihen; ohne sie würde das Volk wieder zur Barbarei zurücksinken. Die Kulturpflege findet in erster Linie durch die Schule statt; mit ihr arbeiten aber noch die Bücher und Zeitschriften, die Vorträge usw. an der Kulturpflege. Sie soll aber nicht bloß die Kulturgüter von einer Generation auf die andere übermitteln, sondern auch neue Kulturwerte schaffen; beides muß eine gesunde Kulturpolitik im Auge behalten. Die Schule ist die einzige Stätte, wo die Kulturpflege absichtlich und planmäßig vor sich geht; sie hat diejenigen Kulturgüter zu übermitteln, die einer methodischen Übermittlung bedürfen, und zugleich durch dieselbe zur Schaffung neuer Kulturgüter zu befähigen. Der größte Teil des Volkes erhält die Grundlage seiner Bildung durch die Volksschule; dennoch werden die höheren Schulen mit Einschluß der Universitäten in viel größerem Umfange als die Volksschulen aus öffentlichen Mitteln unterstützt. Im preußischen Kultusetat für 1906 sind für die von ca. 19000 Studenten besuchten Universitäten 12,7 Millionen Mark aufgeworfen; der Staat bezahlt also für einen Studenten jährlich 700 Mark. Für die von 170000 Schülern besuchten höheren Lehranstalten sind 14,6 Millionen Mark vom Staat und 18 Millionen Mark von den Städten vorgesehen; ein Schüler kostet also ca. 200 Mark. Für die von ca. 6000000 Schülern besuchten Volksschulen bezahlt der preußische Staat 84,8 Millionen Mark und die Gemeinden bezahlen etwa 179 Millionen Mark; für einen Volksschüler werden also 40 Mark bezahlt. Die Volksschule ist eben noch kein vom Volke richtig eingeschätztes Kulturgut; sie wird noch vielfach als ein notwendiges Übel

angesehen. Ja vielfach sieht man in der durch sie vermittelten allgemeinen Volksbildung eine Gefahr für die Wohlfahrt des deutschen Volkes; man scheut sich daher nicht, eine Beschränkung der Volksbildung zu empfehlen. „Die Kunst des Lesens, Schreibens und Rechnens", so schreibt die „Deutsche volkswirtschaftliche Korrespondenz", „hat die Massen nur äußerlich poliert; ihr Kern ist unbescheidener, dreister, frecher und unzufriedener geworden . . . Die Kriminalstatistik weist ein erschreckendes Anwachsen der Vergehen und Verbrechen gerade der unteren Volksklassen auf; die Zeichen der innerlichen Verrohung der Massen in ihrem Verhalten gegen Mensch und Tier mehren sich . . . Die Milliarde" (welche jährlich in Deutschland für die Volksschule verwendet wird) „scheint fast weggeworfen zu sein; nur dazu scheint sie gedient zu haben, die Reihen der Sozialdemokraten zu füllen . . . Wie wäre es, wenn man von dieser Milliarde jährlich etwa 100 Millionen abnähme und sie zum Schutze von Staat und Reich gegen die Undankbaren verwendete?" Man sieht seitens dieser Kreise nur einige ungünstige Folgen, welche die Volksbildung bei Einzelnen infolge ihrer Mangelhaftigkeit nach sich ziehen muß; die großen Vorteile der allgemeinen Volksbildung, ohne welche unser ganzes Kulturleben auf ein tieferes Niveau herabsinken würde, übersieht man.

In der Entwicklung des staatlich-gesellschaftlichen Lebens ist seit der französischen Revolution „das große und unaufhaltsame Aufsteigen der unteren Schichten, die fortschreitende Demokratisierung charakteristisch" (Paulsen, das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung); voran ging das Bürgertum, ihm folgte der Arbeiterstand. Mit dieser Bewegung hängt der Kampf der Parteien zusammen, der seine Wirkung auch auf das Bildungswesen ausüben mußte; der Kampf um die Schule begann und erstreckt sich bis in die Gegenwart hinein. „Der Wille zur Herrschaft, die Seele jeder Partei, führt überall zu Bestrebungen, die Schule in den Dienst der Partei zu bringen; nicht richtige Bildung und innere Befreiung, sondern Bindung und Abrichtung der heranwachsenden Jugend für eine bestimmte Richtung des Denkens und Urteilens, das ist die Aufgabe, die jede Partei als solche der Schule stellt nach der Maxime: wer die Jugend hat, hat die Zukunft. Freilich, ein täuschender Glaube, die Jugend und die Zukunft läßt sich nicht einfangen." (Paulsen a. a. O.) Im ganzen ist das letzte Menschenalter für das Volksschulwesen eine Zeit der Aufwärtsbewegungen gewesen, wenn auch sich die konservativen Parteien ernstlich bemüht haben, es in die alten Bahnen zurückzuführen und, soweit es sich noch in denselben bewegte, es in denselben zurückzuhalten; auch in den liberalen Kreisen, besonders in denen des Bürger- und Bauernstandes, bringt man ihm nicht das wünschenswerte Verständnis entgegen. Dennoch darf man auf eine vorwärtsschreitende Entwicklung des Volksbildungswesens hoffen; das Kulturleben der Zeit drängt doch den maßgebenden Faktoren im Staatsleben die Wahrheit geradezu auf, daß zur Behauptung eines Staates im Kulturleben die Entwicklung aller Volkskräfte unbedingt nötig ist. „Denn das kann niemand zweifelhaft sein, daß bei dem großen Ringen um Weltstellung und Weltmacht diejenigen Völker am besten bestehen werden, die für tüchtige Erziehung und Bildung der Jugend durch eine leistungsfähige Schule und durch ökonomisch und sittlich leistungsfähige Familien am besten sorgen. Denen aber, die da meinen, daß ein festes Staatsregiment am sichersten auf die Unwissenheit der Massen gegründet sei, geben die Schicksale eines großen östlichen Reiches eben gegenwärtig eine nicht mißzuverstehende Lehre" (Paulsen a. a. O.). So sehr man sich daher auch seitens der konservativen Parteien

dagegen sträubt, es muß die Entwicklung des Bildungswesens in der seit der französischen Revolution und Pestalozzi eingeschlagenen Richtung weitergehen; diese Richtung aber wird beherrscht von den Prinzipien der fortschreitenden Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens einerseits und der Demokratisierung der Bildung anderseits. Immer mehr wird das Bildungswesen eine Sache des nationalen Kulturstaates, der noch in seiner Entwicklung begriffen ist, werden und sich von den hemmenden Fesseln des Konfessionalismus befreien; von der Universität bis zur Volksschule hat sich das Bildungswesen langsam aber unaufhaltsam in dieser Richtung entwickelt und wird ohne Zweifel dahin gelangen, daß es voll und ganz eine Sache des nationalen Kulturlebens wird. Mit der äußerlichen Verweltlichung des Bildungswesens geht die innerliche Hand in Hand; immer mehr wird die Forderung allgemein, den konfessionellen Religionsunterricht aus der Schule auszuscheiden und der Kirche zu überlassen, weil er in der nationalen Schule als ein Fremdkörper erscheinen muß, der zu dem übrigen Unterricht jede Beziehung verloren hat. Die Kirche, besonders die katholische, wird diese Entwicklung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu hemmen suchen; ausschalten kann sie sie nicht. Es wird „die Zeit kommen, wo die Schule innerlich auf jenen letzten Schritt vorbereitet ist: einen für alle Konfessionen gemeinsamen biblisch-historischen Unterricht über das Christentum, an den sich dann, natürlich für Freiwillige, ein besonderer Unterricht der Kirchen in einem Vorbereitungsunterricht für die Aufnahme unter die aktiven Gemeindeglieder anschließen mag" (Paulsen a. a. O.); in ihm wird auch der religiöse Stoff der nationalen Literatur eine Stelle finden und mit ihm der Moralunterricht verbunden sein. Diese Verweltlichung der Volksbildung geht Hand in Hand mit der Demokratisierung derselben; sie hat sich auch seit der französischen Revolution und Pestalozzi unaufhaltsam vollzogen und wird in der Richtung fortschreiten, daß sich ein nationales, organisch gegliedertes Bildungswesen herausbilden wird. „Führen wir die Linien der bisherigen Bewegung weiter, so würde also das 20. Jahrhundert eine allgemeine Volksbildung bringen, an der auch der vierte Stand, auch die breite Masse der Bevölkerung vollen Mitbesitz hätte, die Verwirklichung des Fichteschen Ideals einer Nationalbildung, die keinen Pöbel mehr kennt. Das Ziel wäre nicht Gleichheit der Bildung aller, aber Anteil aller Glieder des Volkes, eines jeden nach Kraft und Gelegenheit, an einer allen zugänglichen einheitlichen, volkstümlichen Geisteskultur" (Paulsen a. a. O.). Die Volksschule wird in der „Ober-Bürgerschule" den naturgemäßen Ausbau erhalten; sie stellt sich dann gleichwertig neben die höheren Lehranstalten und gibt dem Volksschullehrer die nötige wissenschaftliche Grundlage für die Erwerbung der Fachbildung. Diese Annäherung und Verbindung zwischen dem niederen und höheren Bildungswesen auf der Grundlage der „allgemeinen Volksschule" wird sich um so leichter vollziehen, als die rein ästhetisch-literarische Bildung, wie sie vor einem Jahrhundert herrschend war und in Gestalt des helleniſtischen Klassizismus in den Gymnasien einzog, immer mehr verblaßt und als sprachlich-literarische Bildung sich mit der realistisch-geschichtlichen Bildung zu einem einheitlichen Ganzen zu verbinden sucht; an sie schließt sich eine fachgemäße Vorbildung für die Berufsübung an. Das Seminar als Fachschule für den Volksschullehrer wird sich den höheren Fachschulen (technische Hochschule und Universität) naturgemäß angliedern müssen, ohne seine Eigenartigkeit aufzugeben. Überall, von der Volksschule bis zur Hochschule, vollzieht sich eine Wandlung vom literarisch-buchmäßigen Lernen

zur unmittelbaren Erfassung und Handhabung des Wirklichen selbst, zum anschaulich-technischen Lernen; in den Fachschulen tritt das selbständige Arbeiten und Experimentieren überall an die Stelle des Studiums vermittelst Vorlesung und Buch. Auch die Volksschule wird diesem Zuge der Zeit auf die Dauer nicht widerstehen können; sie muß die Schüler durch eigene Beobachtung und Bearbeitung an die Dinge selbst heranführen und so zum selbsttätigen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten veranlassen und anleiten. Dadurch wird sie auch der Erreichung des höchsten Zieles der Bildung, der Bildung der Persönlichkeit in künstlerischer Form immer näher kommen; denn nur auf dem Fundament einer anschaulich-technischen Bildung kann die künstlerische Früchte bringen.

Nach zwanzigjährigem Stillstande ist die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland seit 1894 mit kurzer Unterbrechung im Jahre 1901 im Fortschritte begriffen; diese Tatsache hat auch auf die Volksbildung und namentlich auf die Volksschule ihren Einfluß ausgeübt. Während wir aber auf den übrigen Gebieten des Kulturlebens einen freudigen Aufschwung infolge dieses Einflusses wahrnehmen können, ist hier mehr von einem Niedergang zu sprechen; man vergißt in solchen Zeiten gar leicht, daß auch die Volksbildung ein wichtiger Faktor in der wirtschaftlichen Entwicklung ist. Unstreitig hängt der Lehrermangel mit dem Fortschritt der wirtschaftlichen Entwicklung zusammen. Die höheren Löhne und die infolgedessen bessere Ernährung der Arbeiter haben eine größere Kinderzahl zur Folge; infolgedessen müssen neue Klassen errichtet werden. Dazu fehlt es aber an Lehrern; denn viele junge Leute, die früher, vor diesem wirtschaftlichen Aufschwunge, sich dem Lehrerberufe widmeten, gehen in einen technischen Beruf über, wo sie besser bezahlt werden; die Ausbildungskosten sind hier zudem nicht hoch, die Anforderung an die Arbeitskraft nicht so groß wie im Lehrerberuf. In den Kreisen der Subalternbeamten macht sich dieser Einfluß aus besonderen Gründen weniger bemerkbar, denn für sie sorgt meist das Militär. Das Land kann zudem auch nicht mehr wie früher den Bedarf an Lehrkräften decken; in der Großstadt stehen dem unteren Mittelstande, der seine Kinder wohl dem Lehrerberufe zuführen würde, die höheren Lehranstalten zur Verfügung, die es ihm ermöglichen, ohne besondere Kosten die Kinder in den Beruf der meist besser als die Volksschullehrer bezahlten Subalternbeamten zu bringen. Der Lehrermangel aber hat zur Folge, daß die Schülerzahl der Klassen immer größer wird; von Erziehung und erziehendem Unterrichte kann dabei kaum noch die Rede sein. Dabei werden die Anforderungen, die das Leben an die Schule stellt, immer größer; der Nachwuchs soll doch durch die Volksschule zum Kampf ums Dasein vorbereitet werden. Die konservativen Parteien im Staatsleben stimmen zwar in dieser Hinsicht den Forderungen des Arbeiterstandes nicht zu; sie wollen die alte Kirchenschule beibehalten, um durch sie fügsame und gehorsame Arbeiter zu erhalten. Durch die Aufnahme des neuen, den Forderungen der Zeit entsprechenden Lehrstoffs in den Lehrplan der Volksschule muß eine Überlastung der Schüler und Lehrer herbeigeführt werden, wenn nicht zugleich der veraltete Lehrstoff ausgeschieden wird; dieser Forderung widersetzen sich aber die Konservativen.

Die politischen Parteien sind heute wirtschaftliche Interessengruppen geworden; von diesem Gesichtspunkte aus fassen sie auch die Volksbildung ins Auge. Die konservativen Parteien möchten als Vertreter des Großgrundbesitzes die Entwicklung Deutschlands vom Agrar- zum Industriestaat hemmen; sie möchten daher die Volksschule dazu benutzen, um

die Landflucht zu verhindern und dadurch bescheidene und billige Arbeiter zu erhalten. Sie muteten der Volksschule zu, die immer mehr anwachsende Sozialdemokratie zu bekämpfen; sie sollte die Arbeit tun, welche das Sozialistengesetz nicht zu leisten vermocht hatte und auch die soziale Gesetzgebung nicht zu leisten vermag. Als auch die Volksschule in dieser Hinsicht versagte, da erschien sie den Volksbildungsgegnern als die Brutstätte der Sozialdemokratie; sie sehen als das wirksamste Mittel zur Bekämpfung der Sozialdemokratie die Beschränkung der Bildung der arbeitenden Volksklassen an. Daher halten sie das für die Volksbildung verwendete Geld für weggeworfen; darum fordern sie das Festhalten an der geistlichen Schulaufsicht. Die Kosten, welche das deutsche Volk zur Zeit für die Bildung seiner Jugend bringt, sind keine großen Opfer; ein Kind kostet im Durchschnitt 47 Mark im Jahre. Die 420 Millionen Mark, welche Staat und Gemeinde in Deutschland für seine 9 Millionen Schulkinder ausgibt, sind etwa $^1/_3$ der Kosten, welche für Militärzwecke aufgewendet werden. „Deutschland", sagt F. Naumann (Südd. Monatshefte), „hat etwa 124 000 Lehrer und 23 000 Lehrerinnen auf 9 Millionen Schulkinder, während es auf 600 000 Soldaten 108 000 Offiziere und Unteroffiziere hat. Im Heerwesen wird technisch richtig verfahren; denn da vermehrt man die Personenzahl der Leitenden in einem entsprechenden Verhältnis zur Zahl der eingestellten Soldaten. Das ganze Volksschulwesen aber ist eine tägliche von den Alpen bis zur Ostsee gehende Zerdrückung dessen, was eine technisch normale Volksschule zu sein hat. Um die Ziffer 61 bis auf die Ziffer 40 herabzudrücken, müssen statt etwa 150 000 Lehrkräften etwa 230 000 Lehrkräfte angestellt werden. Das bedeutet vergrößerte Seminare, vermehrte Schulräume, erhöhte Gelder." Die Sozialdemokratie als Vertreterin der Lohnarbeiterschaft hat ein lebhaftes Interesse an der Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung; sie verlangt daher Hebung der Volksbildung, damit die Arbeiter durch sie geeignete Waffen im wirtschaftlichen Kampfe erhalten. Die nationalliberale Partei hinkt auf beiden Seiten; am stärksten neigt sie aber doch nach der konservativen hin.

Auf der deutschen Lehrerversammlung in München (1906) gab Prof. Ziegler die Richtlinien für die Stellung und Entwicklung der deutschen Volksschule am Anfange des 20. Jahrhunderts an. „Wir sind", so begann er, „in einer großen Schlacht besiegt worden, der Kampf gegen den Schulunterhaltungs-Gesetzentwurf in Preußen ist verloren; denn wenn auch das allerletzte Wort noch nicht gesprochen ist, so zweifelt doch niemand mehr daran, daß die Entscheidung vollends gegen uns und unsere Wünsche und Anschauungen ausfallen, daß der Entwurf Gesetz werden wird. Konfessionalismus und Bureaukratismus, d. h. überhaupt der reaktionäre Geist, der in unserm Vaterland umgeht, hat gesiegt, und es werden nur ganz wenige unter uns sein, die darin nicht eine schwere Gefahr nicht etwa nur für Preußen, nein für ganz Deutschland, also im Zustandekommen dieses Gesetzes ein großes Unglück für unsere geistige Freiheit und unsere nationale Einheit sehen. Und ein Unglück auch darin, daß es gegen die fast einmütigen Voten der Sachverständigen — denn das sind die deutschen Lehrer und nur sie — zur Wirklichkeit geworden und das Urteil dieser Sachverständigen nicht als ein maßgebendes und gewichtiges anerkannt worden ist. Und dabei wollen wir doch konstatieren, daß die, die gegen dieses Gesetz opponiert und protestiert haben, sich in ihrer großen Mehrheit ferngehalten haben von allem Radikalismus, daß sie in Wahrheit die konservativen und staatserhaltenden Geister sind, die neben dem Staat keine fremden Mächte, weder Rom

noch Wittenberg, ihre immer bereiten Hände nach der Schule ausstrecken lassen wollen. Als der römische Senat nach der Schlacht bei Cannae dem Volke offen heraussagte: wir sind besiegt worden, da war er gerade am allerfestesten zum Widerstand und zur Fortsetzung des Krieges entschlossen, und die Besiegten von 216 diktierten im Jahre 201 dem damaligen Sieger den Frieden von Zama; und als Preußen jetzt vor 100 Jahren bei Jena unterlag, da hielten seine besten Männer an dem Gedanken des Widerstandes und Kampfes fest; noch unter den Bajonetten der Feinde riefen sie zur Sammlung und zur Organisierung der Volkskraft auf, und acht Jahre später erntete Preußen die Früchte des Samens, den die Stein und Scharnhorst, die Fichte und Schleiermacher unmittelbar nach der Niederlage auszusäen begonnen hatten. So geben auch wir als tapfere Männer den Kampf nicht auf, sondern beraten heute gerade in München über die Simultanschule, die sie vor acht Tagen in Berlin zum langsamen Hungertode verurteilt haben. Heute hat die Kirche wie so oft schon dem Staat einen Teil seiner Hoheitsrechte abgenommen; wir aber ruhen nicht, bis das einst den Kirchlichen entgegengehaltene Wort auch der Schule gegenüber zur Wahrheit wird: Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.

Zwei Tendenzen durchziehen und beherrschen unsere Zeit, geben ihr ihren reichen Inhalt, und, weil sie sich zunächst jedenfalls feindlich gegenüberstehen, ihre uns allen spürbare Zwiespältigkeit und Zerrissenheit — nennen wir sie vorläufig die demokratische auf der einen, die individualistische auf der anderen Seite. Der ersteren verdankt die Volksschule ihre Bedeutung, die sie heute hat. Die Mitarbeit des Volkes an allen Geschäften des öffentlichen Lebens in Gemeinde und Staat und der wachsende Einfluß der öffentlichen Meinung, wie sie vor allem in der Presse zum Ausdruck kommt; daß wir nicht mehr bloß stumm gehorchende Untertanen, sondern verantwortliche Bürger sind, die mitzuraten und mitzutaten haben, und daß über alles gesprochen und geschrieben, daß in allem Kritik geübt wird, — darin zeigt sich schon auf der Oberfläche unseres nationalen Lebens das gewaltige Vordringen dieser demokratischen Tendenz; im allgemeinen Stimmrecht faßt sie sich wie in einem Brennpunkt zusammen, und in der allgemeinen Wehrpflicht kommt ihr in merkwürdiger Verschränkung der Dinge der Militarismus auf halbem Wege entgegen und wirkt genau ebenso nivellierend und demokratisierend. Durch alles das ist nun aber auch der Wert der Bildung ganz erheblich gewachsen; um mitreden und mitarbeiten zu können, dazu muß der Einzelne befähigt und erzogen sein, er muß lesen und schreiben, rechnen und sprechen können, muß etwas wissen von der Geschichte und der Verfassung seines Volkes und Staates; daß diese neuen demokratischen Rechte nicht schaden und diese neuen demokratischen Pflichten dem Ganzen nützen, dafür ist eine breite allgemeine Volksbildung die notwendige Voraussetzung. So ist erst vollends in der Zeit der allgemeinen Wehrpflicht und des allgemeinen Stimmrechts die Pestalozzischule zur Volksschule und zur allgemeinen Volksschule geworden.

Vor dem Gesetz sind alle gleich; das ist die demokratische Grundforderung. Damit sind alle politischen Privilegien dahingefallen; deswegen darf es auch keine Schulen für Privilegierte und Notabeln, für besondere Klassen und Stände geben. Solange also in den ersten Schuljahren von allen Kindern gleiches gelernt wird, so lange ist auch die Schule für alle dieselbe. Also fort mit den Vorschulen als Kasten- und Klassenschulen der Reicheren und Vornehmeren. Hier in Bayern darf man diesen Ruf

um so lauter und heller erheben, weil hier dieses Ideal der allgemeinen Volksschule verwirklicht ist, weil es hier keine Vorschulen gibt und man ganz gut auch ohne sie auskommt. Unsere Kinder empfinden leider nur zu früh den Unterschied von arm und reich. Daher sollen sie wenigstens in der Schule lernen, daß sie zusammengehören und noch mehr, daß es Orte gibt im Leben, wo es auf diesen Unterschied nicht ankommt, wo wirklich der Arme mehr sein und leisten und auch mehr gelten kann als der Reiche, wenn er fleißiger und begabter ist als dieser. Daraus ergibt sich natürlich auch für den Lehrer die ebenso wichtige wie einfache Verpflichtung, äußere Unterschiede niemals maßgebend sein zu lassen für die Behandlung der Schüler, keine Notabeln- und keine Magnatenkinder zu kennen in seiner Klasse. Demokratische und soziale Gerechtigkeit ist das oberste Gesetz in der Schule; auf Gleichheit vor dem Gesetz hat jedes Schulkind vollen Anspruch: gerecht zu sein ist wie für den Richter so für den Lehrer die wichtigste Pflicht.

Aber seine Unterschiede machen sich doch spürbar, und das führt auf ein anderes, dem ersten fast gar Entgegengesetztes. So viel Schulunglück und Schuljammer kommt gerade von solchen äußeren Unterschieden her. Auch hier gilt das Wort vom Reichen, der nur schwer in das Himmelreich komme, von den verweichlichten Muttersöhnchen, die der Lehrer kräftig anfassen, einer törichten Mutter, einem dummstolzen Vater aus der Hand reißen, denen er Stahl und Eisen ins Blut impfen muß, um Männer aus ihnen zu machen. Vor allem aber denke ich umgekehrt daran, wie schwer es vielen ganz armen, bettelarmen Kindern wird, in der Schule etwas zu lernen und zu leisten. Ihnen fehlt es zum Lernen und zum Denken vielleicht nicht an gutem Willen, auch nicht an der natürlichen Begabung, sondern einfach am nötigen Essen und Trinken, an physischer Lebenskraft und an jeder geistigen Anregung, an äußerer und innerer Unterstützung im Elternhaus. Da muß der Lehrer seine Augen offen halten, diese soziale Not erkennen und auf Abhilfe dringen und hinarbeiten. Daß der Volksschulunterricht unentgeltlich sei, diese demokratische Forderung hat sich zuerst in der Schweiz durchgesetzt und ist heute als Korrelat des Schulzwanges auch bei uns anerkannt. Auch die Lehrmittel werden in vielen Städten den Kindern unentgeltlich geliefert, und dazu kommen allerlei soziale Veranstaltungen für diese Ärmsten der Armen, über deren Ausdehnung im einzelnen man ja streiten, die man aber prinzipiell nicht anfechten, sondern vom pädagogischen Standpunkte aus nur dankbar begrüßen kann. Aber viel schwerer als diese äußere Fürsorge wird die geistige Hilfe sein, die der Lehrer oft nur im Gegensatze und Kampfe mit dem der Schule entfremdeten und abgeneigten Elternhause leisten kann. Sozial erziehen — das ist die Aufgabe, das heißt im Sinne und Geiste Pestalozzis: Hilfe zur Selbsthilfe, Entwicklung und Entfesselung gebundener Volkskraft, Erziehung zur Arbeit! Und sozial erziehen — das heißt so erziehen, daß vom Beamten und vom Fabrikarbeiter, vom Holzknecht und von der einfachsten Dienstmagd das Wort gilt: „und ihre Seelen taglöhnern nicht". Das ist freilich eine der schwersten Aufgaben des Lehrers, aber auch die schönste, den jungen, von der Not des Lebens erfaßten und umbrandeten Seelen etwas zu geben, woran sie sich halten, von wo aus sie sich über die Not und das ewige Einerlei des Alltags erheben können. In diesem Sinn ist die soziale Frage eine sittliche Frage, ist der Sozialismus Idealismus und muß der Lehrer Idealist sein, daß er etwas in die Seelen seiner Kinder pflanzen kann, was ihnen Kraft gibt, innerlich und geistig nicht zu Tagelöhnern, nicht zu bloßen

„Händen" und nicht selbst zu Arbeitsmaschinen zu werden, sondern was sie über sich selbst hinaus und hinaufkommen läßt, er muß ihnen als Bestes etwas Sonntagssonnenschein ins Herz legen und mit hinausgeben in den Arbeitsstaub und Arbeitslärm ihres Werktagslebens. Um ihn aber geben zu können, muß er ihn haben; und dazu muß er als Hauptsache in sich tragen den pädagogischen Eros, Liebe und Begeisterung für seinen Beruf, Liebe und Verständnis für das Kind und die Welt des Kindes, Verständnis und ein warmes Herz für die soziale, die äußere und innere Not unseres hartarbeitenden Volkes.

Eines steht zum Glücke noch auf keinem amtlichen Lehrplan, Idealismusstunden von 2 bis 3 Uhr gibt es nicht. In diesem Punkt, in der Verteilung dieser Gottesgabe an seine Kinder ist der Lehrer ganz frei; er muß sie haben und er allein kann sie geben, und er darf sie geben, wo es ihm beliebt, wo es ihm am besten gelingt. Eine Vorschrift dafür gibt es nicht. Dem einen gelingt es an der Geschichte, wenn er von dem Großen erzählt, was unser Volk erlebt, gekämpft und gelitten hat, und von den Großen, die die Führer unseres Volkes gewesen sind auf dem Weg zur Einheit, Freiheit und Schönheit. Dem anderen gelingt es am Deutschen. Freilich wird er dann Schönschreiben und Orthographie nicht für ein besonders Wichtiges, nicht für die höchste und entscheidende Leistung seiner Klasse ansehen, sondern der Inhalt des Gelesenen wird ihm zur Hauptsache werden, eine schöne Ballade von Uhland oder Schillers Wilhelm Tell. Und einem Dritten gelingt es vielleicht sogar an den unentfliehbaren Gesetzen der mathematischen Naturwissenschaft, wenn er zeigt, daß die Welt ein Kosmos und unser Gott ein Gott der Ordnung und nicht des Wunders ist, und daß darum der Mensch sich diesen Gesetzen auch mit seinem Willen unterwerfen, auch sein Leben zu einem kosmisch geordneten, zu einem sittlichen Kunstwerk machen soll. Und endlich gelingt es nicht wenigen noch immer an der Religion, nämlich allen denen, die nicht meinen, daß Religion in geisttötendem Memorieren bestehe oder mit der Geschichte jüdischer Richter und Könige und der Geographie von Palästina irgend etwas zu tun habe. Oder gehört Religion überhaupt nicht in die Schule? Sie ist ja Privatsache. Gewiß ist sie das, wie alles, was mit dem Gefühl zusammenhängt: das ist eine Binsenwahrheit, die aber wie jede Binsenwahrheit nur die halbe Wahrheit ist. Auch das Schöne ist Privatsache, über den Geschmack läßt sich nicht einmal streiten; und dennoch ist die Kunst Volkssache, und darum reden wir heute von Volkskunst und verlangen eine recht intensive Kunsterziehung auch von der Schule. Und der Kunst entspricht die Religion als eine historische und soziale Angelegenheit, als solche ist sie trotz ihrer Heimat in der Brust des einzelnen Gemeinschaftssache, die ein Leben und ein Heimatsrecht hat im Leben unseres Volkes und fest verwachsen ist mit seiner Geschichte. Daher darf man sie, solange sie eine solche soziale Macht ist unter uns, nicht aus der Schule, aus der Volkserziehung wegstreichen, und der Lehrer darf sie nicht dem Geistlichen allein überlassen wollen. Er ist der Volkslehrer, er hat die Kinder alles zu lehren, was Volkssache, gemeinsame Angelegenheit unseres Volkes und ein wichtiges Element unserer Kultur ist. Und auch das darf uns nicht beirren, daß gerade hier ein großer Riß durch unser Volk geht. Ich meine jetzt nicht den konfessionellen, über den wir in der Schule hinauskommen müssen und in allen weltlichen Fächern mit Leichtigkeit hinauskommen können, sondern den viel tieferen und gefährlicheren Riß zwischen Glauben und Wissen, zwischen Dogma und Wissenschaft, über den wir nie ganz hinauskommen werden. Denn daß

diese beiden, so oft man sie auch versöhnt hat oder versöhnt zu haben glaubt, immer wieder auseinandergehen und auseinandergehen müssen, das hängt zusammen mit der konservativ festhaltenden Natur des Gefühls und der rastlos fortschreitenden Kühnheit des Gedankens. Dieser Zwiespalt läßt sich heute auch den Kindern nicht mehr verbergen; aber er soll ihnen nicht bloß dadurch zum Bewußtsein kommen, daß der Pfarrer im Religionsunterricht etwas anderes sagt als der Lehrer in der Naturgeschichte. Nein, der Lehrer selber muß diese zwei Seiten und Seelen in Brust und Kopf unserer Zeit in seinem Unterricht zum Ausdruck bringen und dabei dem Kinde — denn ihm ist es nicht um die Kirche und nicht um die Wissenschaft, sondern allein um seine Kinder zu tun — helfen in dieser Not, den Gegensatz nicht verschleiern, aber vermitteln, nicht verschärfen und vertiefen, aber dem Kinde nur so viel davon auf die Seele legen, als es tragen und ertragen kann. Das ist die schwerste und größte, aber auch die schönste Aufgabe für einen Erzieher und Lehrer des Volkes. Wie er sie löst, das ist Sache seines pädagogischen Könnens und seines pädagogischen Gewissens. Daher darf keiner über ihm stehen und ihn dabei kontrollieren, der einseitig befangen selber Partei ist und den Lehrer zum Parteiergreifen zwingen will und zu zwingen die Macht hat, d. h. mit klaren Worten: die Schule muß frei sein von der Kirche, von kirchlicher Bevormundung und kirchlicher Aufsicht, damit auch im Religionsunterricht der Idealismus Platz habe und frei bleibe.

Wenn wir in diesem hohen Sinn die Volksschule in den Dienst der sozialen und der demokratischen Tendenzen unserer Zeit stellen, so wüßte ich nicht, was daran Gefährliches und Gefährdendes sein sollte, wohl aber, wieviel fördernde und aufbauende Arbeit damit von ihr geleistet werden kann. Allein unsere Zeit ist nicht bloß demokratisch und sozial; man würde sie schlecht verstehen, wenn man übersehen wollte, daß sie auch in hohem Grade individualistisch ist. Es ist der große Jammer des zu Ende gehenden neunzehnten Jahrhunderts gewesen, daß diese beiden in der Seele des Menschen so tief verankerten Mächte und Richtungen nicht Hand in Hand gehen, nicht zur Einheit sich zusammenschließen wollten. Darin lag das Unbefriedigende der fin-de-siècle-Stimmung, deren Signatur Unruhe und Zerrissenheit gewesen ist. Und die Schuld daran trugen beide Seiten zu gleichen Hälften: auf der einen Seite bedrohte der Sozialismus mit seinem Massenmachtgefühl unsere Kultur mit demokratischer Gleichmacherei, mit allgemeiner Verflachung und Nivellierung, und auf der anderen sprach der Führer des Individualismus die Selbstsucht selig und heilig und verkannte in wahnwitzigem Bildungshochmut das Pathos der Distanz, das auch im Ringen des vierten Standes zum Lichte drängt. Vielleicht sind wir über diese Einseitigkeiten und Extreme heute schon hinaus, weil wir, wenn auch zunächst nur als Aufgabe und Ideal erkannt haben, daß die beiden, Sozialismus und Individualismus, Selbsthingabe und Selbstbehauptung miteinander sich vertragen und vereinigen lassen müssen. Was aber sein muß, das kann auch sein, das zwanzigste Jahrhundert wird die Mittel und Wege zu dieser großen Synthese suchen müssen und finden können.

Da scheint mir aber die Volksschule dieser zweiten Tendenz gegenüber in einer schwierigen Lage. Sie ist wirklich demokratisch, auf Massenerziehung berechnet und hingewiesen, sie kann — allen pädagogischen Phrasen und aller femininen Sentimentalität gegenüber sei es ausgesprochen — sie kann nicht individualisieren. Statt aber darüber unfruchtbar zu jammern, sage ich lieber: sie soll es auch gar nicht wollen. Nicht laute

de mieux, weil man nicht wollen soll, was man nicht erreichen kann, sondern weil es wirklich so das beste ist. Vor das eherne Gesetz allgemeiner Gleichheit und einer für alle gleichen Pflichterfüllung gestellt zu werden, eine Zeitlang einer zu sein unter vielen, das tut jedem Kinde not und hat noch keinem geschadet, auch den künftigen Genie- und Ausnahmemenschen nicht. Kinder sind von Haus aus nicht bloß Individualisten, sondern Egoisten; zu Altruisten müssen sie erst gemacht, sozial müssen sie erst erzogen werden. Die Individualität dagegen ringt sich da, wo es der Mühe wert ist, immer auch durch; unters Rad kommen und unterm Rad verkommen durch die Volksschule doch nur ganz wenige. Aber wo bleibt dann in ihr der Individualismus? Soll sie an ihm gar keinen Teil haben? Ich könnte das eben Gesagte mannigfach einschränken und von jenem leisen und feinen Individualisieren sprechen, das sich kein geschickter Lehrer ganz wird entgehen lassen, oder auf die Einrichtung von Hilfsschulen und Förderklassen hinweisen, in denen auf die Begabung und die Leistungen der Kinder doch auch individuell Rücksicht genommen wird. Aber ein anderes ist mir wichtiger. Mehr als auf die Schüler kommt es hier auf den Lehrer an, der eine Individualität und eine Persönlichkeit sein muß, wenn er ein Erzieher sein will. Das ist wieder einmal viel notwendiger und viel wertvoller als alles, was auf dem Lehrplan steht und was der Schulinspektor anordnen und kontrollieren kann.

Um sich als Individualität betätigen und den Schülern etwas Persönliches geben zu können, muß der Lehrer allererst selber eine Persönlichkeit und Individualität, er muß ein gebildeter Mensch sein. Denn das ist doch der Kern aller wahren Bildung, Darstellung einer Eigenart und eigenartige Gestaltung des inneren Menschen. So kommen wir auf die Frage der Lehrerbildung. Zunächst — es ist nicht angenehm, jemand ins Gesicht hinein loben zu müssen, es muß aber in diesem Zusammenhang ausgesprochen werden: Von allen Ständen unseres Volkes ist heute der Stand der Volksschullehrer der bildungsbegierigste und bildungseifrigste. Wie diesem Bildungsverlangen entsprochen werden soll, darüber kann man streiten, auch kommt darauf heute und hier nichts an. Noch ist die Seminarerziehung in Deutschland die übliche, also muß zunächst sie so gestaltet werden, daß jenes Verlangen, sei's provisorisch, sei's definitiv, in ihr Genüge finden kann. Auch hierbei handelt es sich in erster Linie um Persönlichkeiten: die Direktoren und Lehrer an den Seminaren müssen ganz besonders hochstehende, vor allem philosophisch gebildete und von freiem, weitem Geist erfüllte Männer sein. Denn die Bildung der Lehrer darf nicht bloßer Drill, darf nicht spezialistisch und einseitig, nicht beschränkt und engherzig sein, woraus sich nebenbei ganz von selbst ergibt, daß es für die Seminarbildung keine konfessionellen Scheuklappen geben darf; das Lehrerseminar muß simultan, nicht konfessionell, sondern human und national sein. Und dem Unterricht muß auch das Leben am Seminar entsprechen. Auch auf Wert oder Unwert der Internatserziehung will ich mich nicht einlassen, sondern nur die Forderung aufstellen, daß in der Lebensgestaltung der angehenden Lehrer alles möglichst frei und weit und hell und groß gedacht und gemacht sei. Nur so kann der Lehrer sich zu voller eigener Persönlichkeit entwickeln, nur so für kleine Orte der Mittelpunkt aller weltlichen Bildung und Bildungsbestrebungen werden und überall teilnehmen und teilgewinnen an der Kulturarbeit und den Kulturgütern seines Volkes, nur so in Eigenart weitergeben, was er in Freiheit empfangen und sich selber zu eigen gemacht hat. Dazu muß ihm aber auch beständig weitergeholfen werden, und hierzu sind die Universitäten da,

deren Eingehen auf den sozialen Geist der Zeit sich in der Universitätsausdehnungsbewegung betätigt, bei der sie in erster Linie an die Volksschullehrer sich zu wenden und ihnen die Resultate der Forschung mitzuteilen haben zum Weitergeben an die breiten Schichten des Volkes.

Diese fortgehende Erweiterung seiner intellektuellen Bildung ist dem Lehrer besonders notwendig angesichts der höheren und immer höheren Anforderungen, die der Unterricht an den Fortbildungsschulen an sein Wissen und Können stellt. Daß diese obligatorisch seien für Knaben und für Mädchen und einerseits fachlich gegliedert, anderseits ausgestattet mit allgemeinbildenden Elementen, darüber werden wir uns hier alle klar sein. Besondere Schwierigkeit macht auf ihnen die Disziplin. Eben deswegen muß der Lehrer hier vor seinen Schülern stehen als ein ganzer Mann und als eine imponierende Persönlichkeit; und voll Interessen muß er sein, denn darum wird es sich vor allem handeln, unsere heranwachsende Jugend mit geistigen Interessen zu erfüllen und ihr eine reinere Art des sich Freuen- und Unterhalten- und Genießenkönnens mit auf den Lebensweg zu geben. Die erste Ursache aller schlechten Disziplin ist die Langeweile: diesen bösen Geist nicht aufkommen zu lassen, interessant zu unterrichten, ist darum stets das erste, und dazu muß der Lehrer selber Interessen haben und ein interessanter Mensch sein, d. h. ein Mensch mit Eigenart, eine gebildete Persönlichkeit, eine frei und stark entwickelte Individualität. Zwei Fächer sind es, die dabei am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts als ein Neues Eingang begehren in den Schulunterricht: die Bürgerkunde, die noch nicht in die Volksschule, aber um so dringender in den Fortbildungsunterricht gehört, und die Erziehung zur Kunst, die umgekehrt möglichst früh schon auch in der Volksschule einsetzen muß.

Von zwei Seiten her ist die Kunsterziehung gefordert worden: von der individualistischen in Opposition gegen den Professor mit seinem abstrakten Denken und seinem begreiflichen Gesetzeswissen, dem als ein Wesen höherer Ordnung der Künstler mit seiner anschaulichen Phantasiearbeit und seiner individuellen Eigenart gegenübergestellt wird, und vom Sozialismus, der die Teilnahme des Volkes wie an allen Kulturgütern so auch an den Kunstwerken fordert, aber einsehen muß, daß auch das nur auf dem langsamen Wege der Erziehung und Einführung in das Verständnis und in die Empfänglichkeit für das Schöne möglich ist. So zeigt sich hier ganz ungesucht der Ansatz zur Vereinigung der beiden scheinbar feindlichen Brüder, zum selben Ziel arbeiten sie zusammen, es ist ein getrennt Marschieren und vereint Schlagen. Nicht alles ist praktisch und gut, was für diese Kunsterziehung bisher geschehen und auf den Kunsterziehungstagen geredet und gefordert worden ist. Wir sind noch im Stadium des Suchens und des Experimentierens. Aber daß gesucht und experimentiert wird, ist die Hauptsache und ist ein wirklicher Gewinn. Und dem deutschen Unterricht ist es doch sehr zugute gekommen. Wir sehen endlich ein, daß mehr als auf das Lesen- und Schreibenkönnen und auf das Schönschreiben und die Finessen der Orthographie ohne allen Bildungswert es darauf ankommt, was gelesen, und daß etwas Wertvolles und Schönes, etwas wirklich Bildendes gelesen wird. Auch für unser Volk hat Schiller im Tell das hohe Lied von Volksrecht und Volksfreiheit, Kleist seinen Prinzen von Homburg, Uhland seine Balladen und Storm seine Novellen gedichtet. Wie einst Ulrich von Hutten und Luther es gewagt haben, in einer Zeit lateinischer Bildung mit ihrem Volk deutsch zu reden, so müssen wir im optimistischen Glauben an die Fähigkeit und den Schönheitshunger unseres Volkes es wagen, es in der Sprache unserer großen

Dichter anzureden und ihm die Schätze unserer nationalen Bildung vertrauensvoll hinzugeben und erschließen. Oder pädagogisch ausgedrückt: Pestalozzi hat neben Schall und Zahl auch die Form als Elementarmittel des Unterrichts genannt; er dachte dabei zunächst an die mathematischen Grundformen der Dinge, wir betonen die ästhetischen Formen um den Formen- und Farbensinn, die Formen- und Farbenfreudigkeit in unseren Kindern zu wecken und auch die Kunst hier in richtige Bahnen zu lenken. Darum hat er schon für den Zeichenunterricht Platz gefordert in der Volksschule und wir verlangen ihn als Anleitung zum Beobachten und Sehen, zum Selberwissen und Schaffen heute noch viel mehr; er kommt auch wirtschaftlich dem Handwerk zugute.

Noch in einem zweiten Punkte schließt sich Individuelles und Soziales zusammen — im Nationalen, das gegenüber dem Weltbürgerlichen ein Individuelles, gegenüber dem Familienhaften und Einzelnen ein Allgemeines ist. Hier liegen auch für die Schule Aufgaben, liegen freilich auch Gefahren und Abwege nach rechts und nach links. Die Vaterlandsliebe kann entarten und verflachen zu einem ganz äußerlichen Hurrapatriotismus, der in Fahnenweihen sein Höchstes sieht und im Alkohol sein Ende findet, oder sich verengen zu einem ganz unduldsamen Chauvinismus, der vergißt, daß Menschsein doch das Allerhöchste ist und über der Nationalität als Tiefstes und Feinstes die Humanität steht. Auf das Richtige kann uns die Erinnerung an das andere Extrem führen, an den weitverbreiteten, vielleicht mehr nur demonstrativ zur Schau getragenen als tatsächlich vorhandenen Geist einer gewollten Vaterlandslosigkeit. Daß dieser Geist oder das Kokettieren mit ihm da ist, ist aber weder Zufall noch böser Wille einzelner oder ganzer Parteien, sondern Versäumnis und Schuld, an der auch die Volksschule einen Teil auf sich zu nehmen hat. Was hat man denn jahrzehntelang — etwa in der Zeit der Stiehlschen Regulation — den Kindern unseres Volkes vom deutschen Vaterland gesagt oder gegeben? Vor lauter Liedern und Sprüchen, vor lauter Orthographie und Schönschreiben, nichts und gar nichts. Von ‚Heimatkunde' war wohl in der Methode lange schon die Rede, aber es gibt vielleicht heute noch Lehrer, die dabei lediglich an ein Stückchen Geographie denken und sich wunder was auf ihre Methode einbilden, wenn sie vom Schulzimmer anfangen und glücklich bei der Kreisstadt und dem Herrn Kreisdirektor endigen. Nein, Heimatkunde ist unendlich viel mehr, es ist deutsche Geschichte und Volkskunde, deutsche Politik und Bürgerkunde, deutsche Literatur und Kunstgeschichte, deutsche Sprache und heimatlicher Dialekt, deutsches Lied und deutscher Glaube. Wozu man das alles treibt und von alledem zu den Kindern redet? Doch nicht bloß, damit sie etwas Vergangenes und Totes erfahren, etwas Methodisches und Konzentrisches korrekt appliziert bekommen. Was fehlt denn so vielen unserer Volksgenossen zur Vaterlandsliebe? Die Freude am Vaterland. Woher kommt die Reichsverdrossenheit, über die so oft geklagt wird? Von der Unzufriedenheit über so viel Rückständiges und Byzantinisches, so viel Unvolkstümliches und Unsoziales. Daß wir, daß namentlich auch der kleine Mann sein Vaterland liebe, dazu muß es auch so beschaffen, so verwaltet und regiert sein, daß wir uns seiner freuen und darauf stolz sein können, und daß wir vom Segen des Vaterlandes auch etwas spüren und es uns zum Bewußtsein gebracht werde. Das ist freilich zunächst die Aufgabe unserer Fürsten und Minister, unserer Parlamente und Parteien. Das hängt nicht von der Schule ab und liegt nicht in ihrer Macht. Nicht einmal bei Schulgesetzen fragt man ja die Lehrer

um ihre Meinung und hört auf ihren sachverständigen Rat und um ihre wohlüberlegten Warnungen.

Aber etwas kann die Schule doch dazu tun, und in aller Unscheinbarkeit ist das gerade das Allerwichtigste. Ein Praktisches und ein Theoretisches. Die Schule selber ist eine Arbeitsgemeinschaft, ein Staat im kleinen, hier lernt das Kind sich einfügen in ein Ganzes, teilnehmen am Leben dieses Ganzen und darin heimisch werden, es verstehen und lieben. Das ist die ‚Bürgerkunde', wie sie die Schule lehrt. Daher kommt so viel darauf an, was für ein Geist in diesem Schulstaate herrscht, kein Despotismus und kein Byzantinismus, kein stummer, toter Gehorsam und keine Anarchie, kein Geist der Zuchtlosigkeit und Rebellion, daß keine Streber herangezogen werden und keine Heuchler, keine Rebellen und keine Verschwörer. Dafür ist der Lehrer verantwortlich, er ist es, der diese kleine Welt beherrscht und gestaltet, mit Autorität und Liebe, mit Gerechtigkeit und Pflichttreue seines Amtes walte, und so Menschen erzieht, die ganz von selber in diese Bürgergesinnung hineinwachsen, diese Bürgertugenden von ihm lernen. Und dazu kommt nun noch das Theoretische. Wenn der Lehrer von der Geschichte unseres Volkes erzählt, von den großen Tagen, in denen Preußen sich wieder aufgerichtet hat von seinem Fall oder das neue Deutsche Reich gegründet worden ist, wenn er die Kinder einführt in die Welt unserer Märchen und Volkslieder und die Schönheit unserer Balladen und Dramen auf ihre empfänglichen Seelen wirken läßt, wenn er das Straßburger Münster ihrem Auge nicht nur, sondern auch ihrem Verständnis näher bringt und wenn er ihnen berichtet von den Großen und Größten unseres Volkes, die im Frieden und Krieg seine Führer gewesen sind und seine Herrlichkeiten geschaffen haben, wenn er mit ihnen hinauszieht in den deutschen Wald oder ihnen am Ufer des Rheins berichtet, was der Alte schon alles erlebt und auf seinem starken Rücken getragen hat von den sagenhaften Tagen der Nibelungen an bis herab zum Dampfschiff und zum Kohlenschlepper unserer heutigen Welt voll rastloser Arbeit und sieghaftem Kampf mit der Natur: da müßte es doch seltsam zugehen, wenn die Augen der Kinder nicht aufleuchteten, ihr Atem nicht rascher ginge, und ihre Herzen nicht höher schlügen bei dem Gedanken: Das alles ist unser, ist von unserem Volk geschaffen und für uns da, das gehört jedem von uns erb- und eigentümlich zu, und wenn von dieser Heimat- und Bürgerkunde nicht etwas nachbliebe und weiterwirkte fürs ganze künftige Leben.

Wenn Sie in diesem Sinne und Geist — frei und stark und schön — die deutsche Jugend erziehen, dann müßte es doch seltsam zugehen, wenn in der kommenden Generation nicht so viel Verständnis, so viel Freiheitssinn und so viel Freiheitswille sich zeigte, daß die Fesseln eines engherzigen Konfessionalismus und eines rückständigen Bureaukratismus gesprengt und die Idee einer sozialen Individualbildung, einer Massenerziehung freier Persönlichkeiten verwirklicht würde. Das wird der Erweis des Geistes und der Kraft sein, den Sie, meine Herren, zu erbringen haben, und durch den der Besiegte von heute zum Sieger von morgen werden wird. Darum nicht unmännlich verzagt die Waffen nieder, sondern starken Herzens und fröhlichen Glaubens auf zum Kampf!"

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

Als eine Ursache der sittlichen Verwahrlosung der Jugend, über welche man heute so oft Klage erhebt, muß man die Vernachlässigung der Erziehung zur sittlichen Tatkraft ansehen; sie wird bessere Erfolge erzielen als die Fürsorgeerziehung, obwohl wir deren Bedeutung nicht unterschätzen. Die technisch-wirtschaftliche Betätigung hat in der ganzen Kulturmenschheit eine einseitige Ausbildung der Energie zur Folge gehabt; sie hat das Interesse von der Pflege der idealen Interessen und der sittlichen Tatkraft abgelenkt. Die modernen Verhältnisse stellen aber an die sittliche Energie, an den sittlichen Charakter viel höhere Anforderungen als die alten; das muß auch bei der Erziehung der Jugend beachtet werden. „Nicht durch Flickwerk wie Fürsorgeerziehung, Besserungsanstalten und ähnliche Organisationen kann wirklich geholfen werden. Wenn auch die Gesellschaft die Pflicht hat den Gefallenen zu heben, so ist es doch noch in viel höherem Maße ihre Aufgabe, in großem Maßstabe der Entartung vorzubeugen, indem sie die Entwicklung der sittlichen Tatkraft nicht mehr dem Zufall überläßt, sondern sie durch geeignete Erziehungsmethoden so zu pflegen und zu fördern trachtet, daß der Charakter des jungen Menschen, wenn er ins Leben tritt, soweit gefestigt ist, daß er nicht mehr der willenlose Spielball aller äußeren Reize ist. Nur wenn unser öffentliches Erziehungswesen entsprechend den heutigen Lebensforderungen in erster Linie die Ausbildung der sittlichen Kräfte anstrebt, kann es ein wirksames Mittel zur Bekämpfung der Verwahrlosung werden. An Tatkraft fehlt es nicht, nur muß sie richtig geleitet werden und nicht als Wildling aufwachsen. Um sich darüber klar zu werden, in welcher Weise man die sittliche Energie der Jugend durch eine geeignete Pädagogik am meisten fördern kann, muß man sich die Entwicklung der Tatkraft innerhalb der Menschheitsgeschichte vergegenwärtigen; soll doch die ganze Jugenderziehung nur ein abgekürztes Verfahren der Menschheitserziehung darstellen! Beim Naturmenschen finden wir bis heute allein die körperliche Tatkraft, die hervorgerufen ist durch die dringendsten materiellen Lebensforderungen. Nur ganz allmählich haben sich im Laufe der Kulturentwicklung dieser primitivsten Betätigung sittliche Werte wie Fleiß, Ausdauer, Ordnungssinn, Arbeitsfreudigkeit beigemischt. Und nach unendlichen Jahrtausenden sind aus den täglichen Forderungen und tragischen Konflikten des Zusammenlebens abstrakte sittliche Begriffe wie Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe herausgewachsen. Wir müssen also auch in der Jugenderziehung zuerst die körperliche Tatkraft entwickeln, die die Basis aller sittlichen Energie sein muß! Beim kleinen Kinde ist alles körperliche Tatkraft. Das ganze Spiel dient der Entfaltung der äußeren Geschicklichkeit. Unermüdlich reiht es Versuch an Versuch, und im Kampfe mit dem geliebten Sandhaufen, mit den Bauhölzern und anderem Rohmaterial übt es sich Tag für Tag, und groß ist die Schaffensfreude, wenn dank ungezählter Bemühungen irgend eine Lieblingsvorstellung Gestalt angenommen hat. Diese Schaffenstriebe und -freuden sind mit die wertvollsten menschlichen Anlagen, denn sie leiten die Jugend frühzeitig auf den Weg nützlicher Betätigung. Kann der Tatendurst der Jugend nicht im harmlosen Spiel seine gesunde Entwicklung finden, so verfällt das Kind schon frühzeitig auf alle möglichen schlechten Streiche — denn betätigen muß es sich — und dann wird statt der Schaffensfreude die antisoziale Seite der Tatkraft: die Zerstörungslust in der jungen Seele mächtig;

damit aber wird die Grundlage zu allen späteren Roheiten und Gewalttätigkeiten gelegt, besonders bei solchen Naturen, die ein starkes Temperament haben.... Unser öffentliches Erziehungswesen müßte daher vor allem dahin streben, der Jugend vom ersten Schuljahre an nach den verschiedensten Richtungen hin Gelegenheit zu geben, ihren Tatendurst in richtiger Weise zu befriedigen. Die Jugend müßte erst die Schaffensfreude kennen lernen, die größte Triebkraft aller menschlichen Entwicklung. Zuerst müßte die körperliche Tatkraft entwickelt werden, und später müßte diese, unterstützt von der ganzen Schulpraxis, auf das sittliche Gebiet übertragen werden. Eine Schulreform in diesem Sinne bedeutet allerdings eine vollständige Umwälzung des heutigen Schulsystems; denn so lebensfremd wie die Schule heute in Deutschland beschaffen ist, arbeitet sie ausschließlich daran, die Schaffensfreude und den gesunden Tatendurst der Jugend lahm zu legen. Dadurch aber arbeitet sie unbewußt der Verwahrlosung in die Hände. Diese traurige Tatsache soll jedoch niemanden davon abbringen, die Forderung einer Neugestaltung unseres Schulwesens immer wieder aufzustellen, allen reaktionären Anstrengungen zum Trotz! Die Zukunftsschule muß in allem das Gegenteil der heutigen Schule sein; während heute das ganze Pensum abstrakt ist, muß die Zukunftsschule ganz und gar konkret sein. Nur die Anschauung und Erfahrung, die die Jugend durch körperliche Betätigung übt, kann die richtige Grundlage auch für die Entwicklung des sittlichen Charakters bieten. Vor allem muß die Handfertigkeit, wie sie im Pestalozzihause in Berlin betrieben wird, für alle Schulklassen weiter ausgebildet werden. Lehrstunden und praktische Übungsstunden, sei es im Gartenbau, in gewerblichen oder in wirtschaftlichen Arbeiten, im Modellieren, Zeichnen, Turnen usw. müßten sich fortwährend abwechseln. Die Lehrstunde müßte nur eine theoretische Ergänzung der Übungsstunde sein; auf diese Weise würde sie auch ihre tödliche Langeweile verlieren. Unser ganzes heutiges Pensum ist für Greise zugeschnitten, aber nicht für lebenswarme, tatendurstige Kinder! Die praktischen Übungsstunden würden nicht nur der Entfaltung der körperlichen Tatkraft dienen, sondern würden auch zu einer regen Ausgestaltung des Gemeinschaftslebens führen; denn die rein menschlichen Beziehungen der Schüler untereinander und der Lehrer und Schüler würden dank dem ungezwungenen Charakter der Übungsstunden außerordentlich vielseitig werden und könnten auf diese Weise einen unschätzbaren Beitrag zum tieferen Verständnis der Jugend für die sittlichen Forderungen des Zusammenlebens bieten. Gestützt auf eine solche Schulpraxis würde dann auch eine sittliche Belehrung (Moralunterricht) auf den fruchtbarsten Boden fallen. Denn da, wo die körperliche Tatkraft einseitig entwickelt wird, ohne auf das sittliche Gebiet hinübergeleitet zu werden, würde eine Verrohung unvermeidlich sein" (Lilli Jannasch, Der Volkserzieher). „Unbestreitbar", sagt der amerikanische Schulreformator Prof. Dewey (Schule und Gesellschaft), „hat unser soziales Leben eine tiefgehende Umwälzung durchgemacht. Wenn daher unsere Erziehung irgend welche Bedeutung für das Leben haben soll, so muß sie ebenfalls eine solche Umwälzung über sich ergehen lassen. Die Einführung von Handfertigkeit, die Änderung der moralischen Atmosphäre der Schule, in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, in der Disziplin, die Einführung der mehr aktiven, auf eigenem Ausdruck und Selbstdisziplin ausgehenden Faktoren — alle diese Dinge sind mehr als bloß zufällige Bestrebungen, es sind Notwendigkeiten der größeren sozialen Entwicklung. Es handelt sich für uns mehr darum, diese Faktoren zu organisieren, sie ihrem ganzen Sinne nach zu erfassen und den zugrunde liegenden Prin-

zipien die ungeteilte Herrschaft über unser Schulwesen einzuräumen, so daß jede unserer Schulen ein Gemeinwesen im kleinen werden kann."

„Die Organisation staatlicher Fürsorge, wie sie in den einzelnen preußischen Provinzen nach den statistischen Berichten zur Durchführung gelangt ist, läßt", wie Amtsgerichtsrat Kurtz in der Allg. deutschen Lehrerzeitung ausführt, „wohl erwarten, daß der Erfolg, welchen die Gesetzgebung im Auge hat, eintreten wird, und daß die günstigen Resultate, welche im allgemeinen erzielt worden sind, sich noch mehren werden. Es muß aber wiederholt hervorgehoben werden, daß an dieser großen Kulturarbeit nicht allein die Aufgabe der staatlichen, für diesen Zweck eingesetzten Organe sein kann. Es muß auch von anderen staatlichen Behörden und Beamten, namentlich wenn sie in irgend einer Beziehung zu den großen Aufgaben der Jugendfürsorge stehen, aber auch von den privaten Anstalten freier Liebestätigkeit und jedem einzelnen gesinnungstüchtigen Staatsbürger verlangt werden, ihre ganze Kraft in diesen Punkt des Volkswohls einzusetzen. Jeder muß an der Sorge um das sittliche Wohl des jugendlichen Nachwuchses des Staates ein Interesse haben, welcher leider unter der Verrohung und dem wüsten Treiben verkommener Elemente großen sittlichen Gefahren ausgesetzt ist. Man lasse sich den erzieherischen Einfluß auf die Jugend, welche erst in das Leben hineinwächst, recht am Herzen liegen. Man wache über die jugendlichen Gemüter, warne sie, gehe ihnen mit gutem Beispiele voran, weil nur auf sittlicher und religiöser Grundlage etwas Ersprießliches für den einzelnen, die Gemeinde und das Ganze erwachsen kann. Die Zahl der der Fürsorge überwiesenen betrug im Jahre 1904 gleich 6458. Wenn man bedenkt, daß eine ganz erhebliche Zahl der Fürsorge in anderer Weise teilhaftig wird, welche nicht näher festzustellen ist, so kann man sich ein Bild von dem Umfange der Jugendgefährdung und Verwahrlosung und der Notwendigkeit erzieherischer Maßnahmen entwerfen. Die Ursache der Verwahrlosung ist in gestörten oder zerrütteten Familienverhältnissen, aber auch zum großen Teile in dem schlechten Vorbilde und der Vernachlässigung von Kindern zu suchen, deren Eltern gerichtlich bestraft sind und durch Verbüßung von Freiheitsstrafen in ihrer Existenz geschädigt worden sind. Was die Erziehung vor der Überweisung anlangt, so waren von dem Jahrgange 1904 4538 nur im Elternhause, 1920 gänzlich oder teilweise außerhalb des Elternhauses erzogen, 1535 einem einmaligen oder öfteren Erziehungswechsel unterworfen. Von den Überwiesenen des genannten Jahrgangs gehörte ein Teil 2451 Familien an, in denen die Eltern gerichtlich bestraft waren, davon in 1294 Familien, in welchen nur der Vater, 425 Familien, in welchen nur die Mutter, 732 Familien, in welchen beide Eltern bestraft waren. Hieraus ist zu ersehen, daß fast die Hälfte der Familien, aus denen Zöglinge überwiesen waren, Bestrafungen, sei es des Vaters, der Mutter oder beider Eltern, aufzuweisen hat. Die Anzahl der Familien, in denen die Eltern schlechte Neigungen hatten, betrug für das Jahr 1904 1622. Von den Vätern waren insbesondere der Trunksucht 1902, von den Müttern 442 der Unzucht ergeben, so daß in 29% der Familien, aus welchen Fürsorgezöglinge stammen, die Kinder durch die schlechten Neigungen der Eltern beeinflußt wurden. Die Zahl der Zöglinge, welche aus Familien mit trunksüchtigen, unmoralischen, sonst auch geistig minderwertigen Eltern im Jahre 1904 überwiesen waren, betrug 2163, also über ein Drittel der überhaupt Überwiesenen. Diese ungünstigen statistischen Ergebnisse geben zu der Frage Anlaß, ob nicht noch weitere Maßregeln, als die bisherigen gesetzlichen, zu ergreifen sind, um die gefährdete Jugend

vor den nachteiligen Rückwirkungen auf das Familienleben bestrafter oder einen unzüchtigen Lebenswandel führender Eltern zu schützen. Was die Bestrafungen der Zöglinge und deren schlechte Neigungen anlangt, so waren von dem Jahrgange 1904 mit Gefängnis allein oder daneben mit Haft bzw. Verweisen bestraft 313 Zöglinge im schulpflichtigen Alter und 1229 schulentlassene. Die Prozentzahl der gerichtlich bestraften Zöglinge zeigt sowohl bei den schulpflichtigen als bei den schulentlassenen eine geringe, die der mit einer Freiheitsstrafe belegten eine etwas stärkere Abnahme. Jedenfalls ist sie immer noch sehr groß. Bei den Zöglingen sowohl wie bei den Schulpflichtigen als Schulentlassenen überwiegen die Bestrafungen wegen Diebstahls, dann bei den männlichen Schulentlassenen wegen Sittlichkeitsvergehen, bei den weiblichen wegen Gewerbsunzucht. Schlechten Neigungen waren von den Schulpflichtigen des Jahrganges 1904 überhaupt 1079 männliche, 301 weibliche Zöglinge ergeben, und zwar dem Landstreichen usw. 892 männliche, 191 weibliche, der Trunksucht 16 männliche, 2 weibliche, der Unzucht 65 männliche, 86 weibliche, dem Diebstahle 101 männliche und 22 weibliche. Ein schulpflichtiges Mädchen war schwanger, 3 waren syphilitisch. Von den schulentlassenen Zöglingen des Jahrgangs 1904 waren überhaupt 774 männliche, 881 weibliche schlechten Neigungen ergeben, und zwar dem Landstreichen usw. 597 männliche, 83 weibliche, der Trunksucht 45 männliche, 5 weibliche, der Unzucht 96 männliche, 779 weibliche, dem Diebstahle 26 männliche, 14 weibliche. Es hatten geboren bzw. waren schwanger 84 und mit Syphilis behaftet 76 weibliche Zöglinge. Die Zahl der jugendlich Prostituierten erreicht eine bedeutende Höhe.

Als ein Kardinalfehler im preußischen Fürsorgegesetz wird die Kammergerichtsentscheidung bezeichnet; von fast allen Seiten wird eine gesetzliche Beseitigung derselben gefordert, weil sie der Ausführung des Fürsorgegesetzes nur hinderlich ist. Es handelt sich hier namentlich um die Fälle, in denen Burschen oder Mädchen zur Fürsorgeerziehung verurteilt werden, die bereits in eine so perverse Richtung hineingeraten und so alt sind, daß ihnen kaum durch die Fürsorgeerziehung noch geholfen werden kann; diese Elemente hemmen die Arbeit an den anderen Zöglingen. Dagegen entscheidet man sich häufig gegen die Fürsorgeerziehung in Fällen, wo eine Besserung sicher zu erwarten ist; der Zögling scheint dann noch nicht reif, d. h. noch nicht verdorben genug. Deshalb müßte die Entscheidung über die Fürsorgeerziehung von einer Kommission getroffen werden, in welcher das pädagogische Urteil zu seinem Rechte kommen kann. Wenn man auf Grund einzelner, in den besonderen Verhältnissen begründeter Mängel und Fehler das ganze Gesetz verwerfen will, wie das auch geschieht, so ist das falsch; es ist statistisch nachgewiesen, daß 80% der Fürsorgezöglinge zu brauchbaren Menschen geworden sind. Durch das F.-E.-G. werden nun wohl eine größere Anzahl von verwahrlosten Kindern, Jünglingen und Jungfrauen in die Fürsorgeerziehung gebracht, so daß man annehmen kann, daß der Prozentsatz der Gebesserten in Zukunft geringer wird; allein es werden dafür auch um so mehr die verdorbenen Elemente in der menschlichen Gesellschaft herausgesiebt.

Die „Schularztfrage" schreitet in der praktischen Lösung immer mehr vorwärts; auch auf dem Lande wendet man derselben eine größere Aufmerksamkeit zu. Wie wichtig es ist, daß die Schulkinder wenigstens einmal im Jahre einer ärztlichen Untersuchung unterzogen werden, zeigt eine Erörterung von Dr. Hamm über „Schwerhörige Schulkinder" (Deutsche Schule). Die Schwerhörigkeit tritt nicht immer offen zutage; sie äußert

sich manchmal als Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit u. dgl. Untersuchungen an Volksschulen haben ergeben, daß ca. $^1/_4$—$^1/_3$ aller Schüler nicht normal hört; nur bei einem geringen Teile der Kinder war aber das Leiden bekannt. Meistens handelt es sich um heilbare Ohrenkrankheiten, die im Laufe der Entwicklung vielfach sogar von selbst verschwinden; allein auch sie sind für die geistige Entwicklung des Kindes ein Hemmnis und erfordern daher ernstliche Beachtung. Der Schularzt darf sich allerdings nicht damit begnügen, Lehrer und Eltern auf die Schwerhörigkeit eines Kindes aufmerksam zu machen; er muß auch kontrollieren, ob etwas für die Heilung getan wird und im gegebenen Falle die maßgebenden Behörden zur Mithilfe auffordern. Die nicht heilbaren Schwerhörigen müssen in der Schule besonders berücksichtigt werden; in den größeren Städten können sie leicht in besonderen, an die Hilfsschule angeschlossenen Klassen unterrichtet werden; auf besondere Klassen fürs Land, welche nach dem Vorschlage von Dr. Hamm in den Kreisstädten errichtet werden sollen, dürfen wir wohl noch lange warten. In Berlin wurden in einem Schulkreise mit 23000 Schulkindern 3 Klassen mit zusammen 30 Kindern gebildet; im ganzen bestehen zurzeit in Berlin 6 solche Klassen. Eine besondere Aufmerksamkeit verdient weiterhin die durch schlechtes Sitzen in der Schule hervorgerufene Wirbelsäuleverkrümmung; die diesbezüglichen Untersuchungen in Charlottenburg haben gezeigt, wie weit dieselbe unter den Schulkindern verbreitet ist, denn unter 868 Kindern befanden sich 229 skoliotische. Unter 906 Kindern (Knaben und Mädchen) litten in Brandenburg an: Skrophulose 6,3%, Rhachitis 8,6%, Herzaffektionen 7,2%, Katarrhen der oberen Luftwege 2,1%, Ohrenschmalzverhärtungen 16,3%, Mittelohrkatarrhen 3,2%, ausgesprochener oder beginnender Wirbelsäuleverkrümmung 6,3%, Wucherung der Gaumenmandel 5,7%, Blutarmut 3,9%, Kurzsichtigkeit 5,2%, Augenaffektionen 1,9%, Bruchanlage bei Knaben 5 Personen, Hauterkrankungen 2,5%, Schielen 1,9%; geistig zurückgeblieben waren 3 Kinder (Ges. Jugend III, H. 5/6, S. 214).

Sanitätsrat Professor Dr. Schmidt-Bonn stellt in einem Vortrage an „Die körperliche Erziehung der Mädchen" die folgenden Forderungen. „Die körperliche Beschaffenheit unserer auf der Schule heranwachsenden Mädchen ist sehr unbefriedigend. Neben den in frühen Kinderjahren bereits entstandenen Schwäche- und Krankheitszuständen sind es besonders Blutarmut sowie schlechte Körperhaltung und Rückgratsverkrümmung, welche in der Mädchenschule, wenn nicht entstehen, so doch sicher zunehmen. Der Familienerziehung muß die öffentliche Fürsorge in mancher Beziehung helfend zur Seite springen. Förderung des Selbststillens der Mütter durch Belehrung und, bei ärmeren Müttern, auch Gewährung von Stillprämien; Fürsorge für gute Säuglingsmilch; weiterhin planmäßige Anlegung von Kinderspielplätzen in den Städten; hygienische Überwachung der Kindergärten und -bewahranstalten sind für die Zeit vor dem Schuleintritt nötige Maßnahmen. In der Schule sind für Mädchen besonders wichtig bestkonstruierte Schulbänke, Abkürzung der Schulstunden auf höchstens je 45 Minuten, häufige Pausen zur freien Bewegung zwischen den Schulstunden. Die aktive Körperpflege erfordert regelmäßige Spiele im Freien und häufige Wanderungen, Ausnutzung der Sommer- oder Herbstferien durch tägliche Ferienspiele im Walde. Das Mädchenturnen ist voll wirksam nur, wenn es in häufigen kürzeren, womöglich tagtäglichen Turnzeiten betrieben wird, und hat den besonderen Anforderungen des weiblichen Körpers in allem und jedem Rechnung zu tragen. Die Hauptpflege erfordert für Mädchen neben Schulbrausebädern

auch die Pflege des zugleich als hervorragende Leibesübung wirksamen Schwimmens."

Die sexuelle Aufklärung der Jugend gehört zu den schwersten Erziehungsfragen; sie wird eingehend in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene vom Standpunkte des Arztes, des Seelsorgers und des Pädagogen behandelt". „Die Jugend", so beginnt Rosenthal vom Standpunkte des Arztes seine Erörterungen, „deren Fragen von den Eltern und Lehrern als unanständig zurückgewiesen werden, und die in Unkenntnis gelassen wird, schöpft ihr Wissen aus unlauteren Quellen, von gänzlich unbefähigter und unberufener Stelle, von Dienstboten oder zurückgebliebenen, minderwertigen älteren Kameraden, die ihre Kenntnisse auf dem Gebiete des Geschlechtslebens auf demselben Wege erlangt haben und die ihr Wissen ihren Mitschülern in einer ihre Unschuld schädigenden Weise übermitteln." Dadurch wird dem Geschlechtsleben der Reiz des Geheimnisvollen und Verbotenen verliehen; „die Phantasie wird mit unlauteren, unbestimmten und unbekannten Dingen befleckt, und einem natürlichen Vorgange wird der Schleier des Mysteriösen umgehängt", wodurch die Sinneslust und Sinnlichkeit gefördert und hierdurch wieder der Boden für das Laster der Selbstbefleckung geebnet wird. Gefördert wird die Sinnlichkeit auch noch durch die Lektüre von für die Jugend ungeeigneten Büchern, wozu auch die Bibel gehört; ferner üben ungeeignete Bilder, Zeitungen und Theaterbesuche auch unter Umständen einen für die sittliche Entwicklung nachteiligen Einfluß aus. Und endlich kommen noch das lange Sitzen in Schule und Haus behufs Anfertigung der Schulaufgaben, ungeeignete enge Kleidung, der Genuß von Alkohol u. dgl. in dieser Hinsicht in Betracht. Als Gegenmittel sind neben dem Streben nach möglichster Beseitigung der angeführten Ursachen Belehrungen, Leibesübungen und Jugendspiele ins Auge zu fassen. Am schwierigsten ist ohne Zweifel die Belehrung über das Geschlechtsleben in einer der Fassungsgabe des Kindes entsprechenden Form auszuführen; hier muß ganz besonders individuell verfahren werden. Deshalb wäre es am natürlichsten, wenn die Eltern diese Belehrung übernehmen würden; allein ihnen fehlen meistens hierzu Zeit und Geschick. Daher muß auch hier die Schule eingreifen; im Anschluß an die betreffenden Belehrungen im Naturgeschichtsunterricht muß sie in harmloser und unabsichtlicher Weise Schritt für Schritt und langsam der Jugend die Kenntnis dieser Dinge zuführen, wozu der heutige biologische Unterricht sehr geeignet ist.

Vom Standpunkte des Seelsorgers bespricht Pfarrer W. Witte (a. a. O.) diese Frage; es handelt sich für ihn hauptsächlich um die Stellung des Religionslehrers zu derselben. Im allgemeinen, so legt er dar, hält man hier an der Verheimlichung fest; eine Aufklärung über die geschlechtlichen Verhältnisse wird ängstlich vermieden. Neuerdings treten aber auch aus diesen Kreisen Männer auf, welche fordern, daß man „das unpeinliche Stillschweigen über diesen Punkt aufgeben und dem Kinde zeigen soll, daß man Vertrauen zu ihm und den sittlichen Mut habe, über diese Fragen mit ihm zu reden". Die Schwierigkeit der Behandlung dieser Frage erblickt Witte mit Recht darin, daß Kirche und Schule auch im Religionsunterricht in dieser Frage nicht individuell genug verfahren können; vielfach werden sich daher Lehrer und Geistliche diesbezüglich mit dem Elternhause in Verbindung setzen müssen. „Es soll", sagt Ferd. Kemsies vom pädagogischen Standpunkte, „über die Entstehung des Menschen in einer der Wahrheit nahekommenden Weise gesprochen werden und eine prophylaktische Warnung vor der Unkeuschheit in Gedanken,

Gefühlen oder Worten, sowie vor jeder Form der Selbstbefleckung hinzugefügt, es sollen die Folgen der letzteren angedeutet werden. Das alles in einer allmählich aufbauenden, dem jeweiligen Verständnis der Kinder angepaßten Weise, von früher Jugend an bis zur Erreichung der Pubertät." Anknüpfungspunkte finden sich für den Lehrer im naturgeschichtlichen Unterricht; aber man darf auch hier nicht zu weit gehen. „Ich habe mich gehütet, den Vorgang der Begattung und die Einrichtung der Begattungsorgane auch nur andeutungsweise hineinzuziehen; es genügt für unsere Zwecke vollauf, wenn man von einer Vereinigung der männlichen und weiblichen Zellen, wie bei der Blütenbestäubung, spricht. Ich halte die Vorschläge von Lischnewska, den Kindern der Volksschule im 5. und 6. Schuljahre die Darstellung des Begattungsvorganges bei den Säugetieren und ihrer embryonalen Entwicklung zu geben, sowie den Vorgang der Geburt zu schildern, für pädagogisch ungeheuerlich und gewiß noch nicht in der Praxis erprobt." Marie Lischnewska (Die geschlechtliche Belehrung der Kinder) und K. Metta (Wie belehren wir unsere Kinder in Schule und Haus über das Geschlechtsleben?) stellen einen vollständigen Lehrgang über das Geschlechtsleben auf; sie beginnen mit dem Pflanzenreich und enden beim Menschen. Lischnewska will sogar die Begattungsorgane der Tiere und des Menschen in Abbildungen zeigen und im Anschluß daran den Vorgang bei den Säugetieren schildern; Anna Bleun (Hat die Schule die Aufgabe, über sexuelle Verhältnisse aufzuklären?) nennt diese Vorschläge mit Recht eine pädagogische Verirrung.

Die körperliche Züchtigung der Schulkinder ist ein dunkler Punkt in der theoretischen und praktischen Pädagogik; die Lösung dieser Frage beschäftigt schon seit Jahrhunderten die Pädagogik, ohne daß eine klare Antwort gegeben werden kann. Das ergibt sich deutlich aus zwei im verflossenen Jahre erschienenen Schriften: „Wolffheim, Zur Geschichte der Prügelstrafe in Schule und Haus" und Dr. Bußler, „Die Prügelstrafe, Ansichten unserer führenden Geister darüber". „Die meisten modernen Pädagogen sind Gegner der Prügelstrafe"; so behauptet Wolffheim und sucht nachzuweisen, daß die Ansicht, daß Prügel nachteilig auf die Kinder wirkt, nicht neu ist. Aus der Schrift von Bußler ersehen wir aber, daß die Prügelstrafe nicht bloß Feinde, sondern auch Freunde hat; in der Praxis dürfte die Zahl der Freunde bedeutend größer sein als die der Feinde. „Da stehen", sagt Dr. Schlesinger (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege), „auf der einen Seite vor allem die Erziehungstheoretiker, aber auch schon eine ganze Anzahl Lehrer, die auf Grund zahlreicher Beweise aus der Schul- und häuslichen Erziehung eine solche ohne Körperstrafen für durchaus möglich halten, die in der Prügelstrafe nur mehr ein Überbleibsel aus vergangener Zeit sehen, das in unser human denkenden Zeit nicht mehr hineinpaßt, die behaupten, daß die körperliche Züchtigung der Würde, dem Ansehen des Lehrers und der Schule ebenso wie der moralischen Erziehung der Kinder schadet. Auf der andern Seite steht wohl die überwiegende Mehrzahl der Lehrerschaft, die sich das Züchtigungsrecht nicht schmälern lassen will, solange bei der häuslichen Erziehung, von den Eltern, im Übermaße und vielfach mißbräuchlich davon Gebrauch gemacht wird; wie sollen bei ernsteren sittlichen Vergehen, bei ausgeprägter Faulheit, unbeugsamem Trotz, eingewurzelter Roheit die milderen Erziehungsmittel der Schule wirksam sein, wenn zu Hause gewohnheitsmäßig, auch bei geringen Verfehlungen, geschlagen wird?" Die geschichtlichen Vorschriften über das Züchtigungsrecht sind recht dehnbar und unbestimmt; das liegt ja in der Natur der

Sache. Es sollen die Grenzen einer mäßigen elterlichen Zucht nicht überschritten werden und keine nachteiligen Folgen für die Gesundheit oder die sittliche Bildung des Kindes aus der Züchtigung erwachsen; aber wie läßt sich das im einzelnen Falle mit Sicherheit bestimmen? Ja, wie kann der Lehrer vor der Ausübung der körperlichen Züchtigung, wo er sich schon gewöhnlich nicht in normaler Verfassung befindet, ermessen, ob er diese Grenzen bei der Ausführung nicht überschreiten wird; denn es kommen hier noch allerhand Nebenumstände in Betracht, die er meistens nicht beachtet und vielfach auch nicht beachten kann. „Es ist klar, daß auch schon eine leichte, an sich harmlose Züchtigung schwere körperliche und seelische Störungen verursachen kann bei einem von Hause aus bei durch ererbte Prädisposition geschwächten und heruntergekommenen Kinde; bei einem mageren, blassen, blutarmen Mädchen wirken natürlich ein und dieselben Schläge in ganz anderem Maße als bei einem robusten, im wahren Sinne dickfelligen Bengel, und selbstverständlich ist der psychische, seelische Einfluß einer körperlichen Züchtigung bei einem nervösen, aufgeregten, reizbaren Kinde durchaus verschieden von dem bei einem trägen, stumpfsinnigen, torpiden Schüler. Gerade die mangelhafte Beobachtung des krankhaften körperlichen und seelischen Befindens des Kindes, was selbst schon die Ursache der Unaufmerksamkeit, der Faulheit, ja auch der Widersetzlichkeit gewesen sein kann, hat schon zu einem traurigen Ausgang der Züchtigung geführt" (Dr. Schlesinger). Die Intensität der körperlichen Züchtigung ist bei der Ausführung kaum mehr meßbar; denn hier wirken Aufregung, Zorn und Muskelkraft wesentlich mit, selbst wenn alle Vorsichtsmaßregeln getroffen sind. Dazu kommen noch völlig unvorhergesehene Zufälle, die oft durch das Verhalten des Schülers herbeigeführt werden; unter diesen Umständen kann selbst die leichteste körperliche Züchtigung die schlimmsten Folgen nach sich ziehen. Alle diese Tatsachen sollten die Lehrer zu einem mäßigen, humanen und vorsichtigen Gebrauch des Züchtigungsrechtes veranlassen; wenn er so wenig als möglich von demselben Gebrauch macht, so erspart er sich selbst manche Aufregung.

Die „Hygiene des Stundenplans" wird immer wieder zum Gegenstand der Erörterung gemacht; es sprechen bei ihrer Beantwortung jedoch so viele Faktoren mit, daß eine einheitliche Lösung kaum möglich erscheint. Bei der Anzahl der wöchentlichen Lehrstunden einer Klasse spricht z. B. die Zusammensetzung der Klasse (1, 2, 3 usw. Jahrgänge) und die Zahl der Schüler mit; wenn eine Klasse mit ca. 30—40 Schüler und einem Jahrgange mit 20 Stunden wöchentlich zufrieden sein kann, wird man in einer Klasse mit 60—80 Schülern und mehreren Jahrgängen 24—30 Stunden wöchentlich ansetzen müssen. Natürlich muß auch das Alter der Schüler beachtet werden; die jüngeren Kinder dürfen nicht solange in der Schule festgehalten werden als die älteren. Bei der Festsetzung der Tageszeit, mit welcher der Unterricht beginnt, muß das Schlafbedürfnis der Kinder beachtet werden; auch hier finden sich hinsichtlich des Alters Verschiedenheiten. Die Schule muß in dieser Hinsicht an das Elternhaus die Forderung stellen, daß die Kinder so zeitig zu Bette gebracht werden, damit sie die nötige Zeit zum Schlafe erhalten, ohne daß der Beginn des Unterrichts am Morgen zu weit hinausgeschoben wird; hier übt aber auch die Schulorganisation einen großen Einfluß aus. Über die Länge der einzelnen Unterrichtsarbeit und der dazwischen liegenden Pausen gehen die Ansichten sehr auseinander; zu kurze Lektionen und zu lange Pausen schädigen jedenfalls die Güte der Arbeit. Allerdings darf auch hier eine gewisse Grenze nicht überschritten werden; die Arbeits-

zeit darf nicht zu lang sein, damit keine zu große Ermüdung eintritt, und die Pause nicht zu kurz, damit wirklich eine Erholung möglich ist. Die von einzelnen Hygienikern aufgestellte Forderung, daß für Schüler von 6—9 Jahren eine Lehreinheit nur 20—25 Minuten, für Kinder von 9—12 Jahren nur 30—35 Minuten und für die älteren Schüler nur 40—45 Minuten betragen soll, läßt sich auch in mehrklassigen Schulen ohne Verkürzung der Leistungen wohl kaum durchführen; wohl aber kann und soll eine Beschäftigung einer Art (schriftliches Rechnen, Lesen usw.) nicht länger dauern. Durch den Wechsel in der Arbeit entstehen dann auch Ruhepunkte, welche zur Erholung dienen. In den Pausen sollen sich die Kinder frei bewegen; aber sie sollen auch nicht so toben und tollen, daß sie ermüdet in die Klasse zurückkehren. Die Mittagspause sollte 2—3stündig sein; der Beginn des Unterrichts im Sommer um 1 Uhr ist jedenfalls verwerflich, wenn auch sich nicht immer der Beginn bis 3 oder 4 Uhr hinausschieben läßt. Auch die Frage des ungeteilten und geteilten Unterrichts ist noch eine offene; hier kommen schultechnische und soziale Faktoren in Betracht, die beachtet werden müssen. Im Sommer sollte wenn irgend möglich der Unterricht von 7—11 und 3—5 gelegt werden; dann fällt der Unterricht nicht in die heißeste Zeit des Tages.

Eine Veranstaltung zur Erziehung der schulentlassenen Jugend bilden die Jugendvereinigungen; große Verdienste um dieselben hat sich die „Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen" in Berlin erworben. Es ist ohne Zweifel eine Lücke in unserer Erziehung des Volkes; denn gerade in der gefährlichsten Periode der Entwicklung, in der Zeit vom 14.—20. Lebensjahr sind die Jünglinge und Jungfrauen meistens sich selbst überlassen, denn das Haus der Eltern und der Dienst- und Lehrherren sind für sie meistens keine Erziehungsstätten mehr; besonders gilt dies für die Jünglinge. Seitens sachverständiger Männer und Frauen hat man die Gefahren, die hier der Jugend drohen, erkannt und ist darauf bedacht, durch geeignete Veranstaltungen sie davor zu bewahren; man geht dabei von der richtigen Ansicht aus, daß Minderjährige auch als solche behandelt werden müssen. C. v. Massow hat schon vor Jahren (Reform oder Revolution) den Vorschlag gemacht, für alle die Jünglinge und Jungfrauen, welche unter väterlicher Aufsicht stehen, besondere Pfleger von Staats wegen anzustellen; sie sollen für das leibliche und geistige Wohl des Zöglings Sorge tragen. Die Pfleger eines Kreises wählen einen Pflegschaftsrat, der einen Beamten an der Spitze hat; jedes Kind, das nach der Schulzeit außerhalb des Hauses in Arbeit treten will, muß beim Pflegschaftsrate angemeldet werden, der ihn einem Pfleger zuweist. Weiterhin sollte das Fortbildungsschulwesen immer mehr ausgebaut werden; die Fortbildungsschule soll Berufsschule, aber als solche auch Erziehungsschule sein. Dazu kommen als Ergänzung die Gesang- und Turn, resp. Spielvereine; auch sie können ihren erziehlichen Einfluß ausüben. Weiterhin sind als Ergänzungen der Fortbildungsschulen die öffentlichen Volksbibliotheken und Lesehallen zu nennen; mit ihnen in Verbindung sollten Vortragsabende stehen, die auch turnerischen und musikalischen Zwecken dienstbar gemacht werden können. Und endlich sollte auch die malende und plastische Kunst zu ihrem Rechte kommen; es sollte Gelegenheit zum Malen und Schnitzen, zur Herstellung von Gebrauchs- und Schmuckgegenständen gegeben werden.

Die Frage der „Jugendschriften" ist in stetigem Fluß; noch gehen die Ansichten vielfach auseinander. Auf der einen Seite hält man

an der Forderung, daß die Jugendschrift ein Kunstwerk sein soll, fest; auf der anderen Seite bestreitet man diese Forderung als zu weitgehend. Die Generalversammlung der vereinigten Prüfungsausschüsse für Jugendschriften beschäftigte sich mit der Tendenz in der Dichtung mit besonderer Berücksichtigung der Jugendschriften. Der Vortragende, Herr Naujoks, führt aus: „Bezüglich des Begriffes Tendenz sind Meinungsverschiedenheiten zutage getreten. In gewisser Hinsicht muß jede Dichtung eine Tendenz haben. Der Dichter schafft sein Werk für sich und für andere zum Genuß. Er wendet sich einem bestimmten Lebensgebiete zu, verarbeitet es in seiner Dichterseele und bringt es in der Dichtung zur Darstellung. Er will, daß die Hörer und Leser das dargestellte Lebensgebiet ebenso schauen, wie er es schaut, daß sie sich in gleicher Weise wie er für den Inhalt der Dichtung begeistern. Dieses Wollen ist der Ausfluß seiner Dichterseele. Je nachdem der Dichter Gebiete des Lebens behandelt, werden seine Werke moralische, religiöse oder patriotische Wirkungen im Leser zur Folge haben. Und diese Wirkungen müssen wir wünschen. Schreibt aber jemand ein Werk in der bestimmten Absicht, Anhänger für eine Idee zu gewinnen ohne Rücksicht auf die Forderungen der Gesetze des künstlerischen Gestaltens, insbesondere ohne Rücksicht auf die Forderung der Lebenswahrheit, so ist ein solches Werk als tendenziös zu bezeichnen und der Jugend nicht zu empfehlen. Die Jugendschrift muß dichterischen Wert haben. Ihr Inhalt darf der unterrichtlichen und erziehlichen Absicht kein Hindernis, sondern muß eine Förderung bedeuten. Seine Ausführungen faßt Redner in folgenden Thesen zusammen. 1. Der Jugendschrift darf dichterischer Wert nicht abgesprochen werden, sobald eine darin enthaltene Tendenz künstlerisch bewältigt wird. 2. Eine Jugendschrift kennzeichnet sich dagegen als ein tendenziöses Machwerk, wenn ihr Inhalt einer bestimmten Absicht zuliebe ohne Rücksicht auf die Forderung der Lebenswahrheit konstruiert ist. 3. Die Jugendschrift muß sowohl dichterischen Wert haben, als auch der pädagogischen Forderung gerecht werden; darum sind bei Beurteilungen der Jugendschriften Form und Stoff in gleichem Maße einer eingehenden Prüfung zu unterziehen." Wolf-Harnier-Berlin fügte hinzu: „Der Künstler lebt während des Schaffens in einer Welt transzendenter Erscheinungen, d. h. in einer Welt, die der rein sinnlich oder spekulativ Anschauende nicht kennt. Er bietet in seinen Schöpfungen etwas, was andere nie sahen. Das eben ist seine Originalität. Seine Schöpfungen sind das Mittel zur tieferen Einsicht der Welt der Erscheinungen. Sie führen zur Erkenntnis und mit dieser zum Genuß am Dasein der Ideen der Welt. Der Künstler schafft nicht in der Absicht, durch seine Schöpfungen nach irgend einer Richtung zu wirken. Er ringt nicht nach Anerkennung, sondern als Diener der ihn beherrschenden Idee nach möglichst vollkommener Verwirklichung der ihn beseelenden Ideen. Was der echte Künstler in dieser Weise schafft, ist wahr und schön, auch wenn es manchen seiner Zeitgenossen nicht so erscheint." An die Stelle der Thesen des Referenten wurden folgende Thesen gesetzt und angenommen: 1. „Tendenz im Sinne des Dranges nach Darstellung einer Idee mit den Mitteln der Dichtkunst ist ein notwendiges Moment dichterischen Schaffens. Tendenz im Sinne des absichtlichen Werbens für einen außerhalb der Kunst liegenden Zweck bringt ein fremdes Moment in das dichterische Schaffen (eigentliche Tendenzschriften)." 2. „Eigentliche Tendenzschriften müssen vom Kinde ferngehalten werden, weil sie die Naivität des künstlerischen Genießens zerstören und falsche Normen für die Wertschätzung von Dichtungen festlegen." 3. „Dichtungen,

die bei voller Wahrung der Gesetze künstlerischen Gestaltens zugleich eine religiöse, moralische oder patriotische Wirkung auf den Leser ausüben, sind, sofern sie im übrigen der Aufnahmefähigkeit jugendlicher Leser gerecht werden, als Jugendlektüre unbedingt zu empfehlen."

III. Schulorganisation.

a) Äußere Organisation.

Die Notwendigkeit der Einheitsschule wird immer mehr anerkannt; man fordert eine deutsche Nationalschule, in welcher die klare Anschauung auf sinnlicher Grundlage das Fundament des Wissens ist, das Wissen sich mit dem Können verbindet durch selbsttätiges Miterleben, Mitschaffen und Mithandeln und der nationale Bildungsstoff im Mittelpunkte steht. Das Leben stellt in jeder Hinsicht heute andere Forderungen an den Einzelnen wie die Vergangenheit; Wissenschaft, Philosophie und Kunst bieten immer neueren und wertvolleren Stoff, den die Schule der heranwachsenden Jugend übermitteln soll. Das ist nur möglich, wenn sie aus dem alten Lehrstoff alles ausscheidet, was für die Bildung der Persönlichkeit minderwertig geworden ist und zu dem Kulturleben der Gegenwart in keiner Beziehung mehr steht. Die gesunde Entwicklung des deutschen Kulturlebens fordert ein einheitliches, nationales Bildungswesen; das fehlt uns noch. Unser Schulwesen zerfällt noch in zwei Teile, die ohne Fühlung nebeneinander stehen; die eine Seite pflegt in erster Linie die fremdsprachliche, die andere die deutschsprachliche Bildung. Die Lehrer beider Gruppen stehen sich ebenso kühl, wenn nicht gar feindlich, gegenüber; die „höheren" sind ängstlich besorgt, daß die „niederen" die hergebrachte angemessene Unterscheidung nicht verwischen. Infolgedessen ist auch ein tiefer Riß in unserem Volksleben entstanden, der unheilvoll wirkt und noch unheilvoller in der Zukunft wirken wird; es fehlt das gegenseitige Verständnis. Von oben her hat man das „ungebildete" Volk rücksichtslos behandelt; es fehlt demselben daher das Vertrauen zu dem Beamtentum. Die volksschulgebildete Masse aber erlangt nach und nach das Übergewicht im staatlichen Leben; Arbeiter, Handwerker und Bauern reißen die Führung an sich. Sie bringen zurzeit der Volksbildung, von Ausnahmen abgesehen, im allgemeinen noch wenig Verständnis entgegen; das kann dem deutschen Kulturleben verhängnisvoll werden. Wir müssen, um das zu verhüten, die Kluft zwischen der volksschulgebildeten Masse und der höhergebildeten beseitigen oder doch überbrücken; dazu muß eine einheitliche nationale Schule verhelfen. Der „Oberlehrer" blickt hochmütig auf den „Volksschullehrer" herab; der letztere strebt danach, die Bildungswege des ersteren für sich zu gewinnen und gibt dafür ein teures Erbe, die deutschvolkstümliche Bildung preis. Der Volksschullehrer soll eine vertiefte und erweitertere Bildung erhalten; aber er soll die deutschvolkstümliche Grundlage seiner Bildung nicht aufgeben, damit ihm das Verständnis für das Volksleben nicht verloren geht. Eine Wandlung im deutschen Schulwesen nach einer Nationalschule hin vollzieht sich seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts; die lateinlose Schule und damit die nationalen Bildungsfächer erhalten immer mehr Raum. Das zeigen folgende Tabellen über das höhere Schulwesen in Preußen:

I.

	Schülerzahl		Zunahme	
	1. IV. 1900	31. III. 1904	nach Köpfen	nach Prozent
1. Gymnasien und Progymnasien	96 354	100 129	3775	3,92
2. Realgymnasien u. Realprogymnasien	23 248	28 176	4928	21,19
3. Oberrealschulen	15 134	19 660	4526	29,90
4. Realschulen	30 149	34 206	4057	13,45

II.

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
1. Rein fremdsprachliche Fächer	52 %	36,5 %	27,5 %
2. Sprachlich-historische Fächer	64,5 %	54 %	47 %
3. Naturwissenschaftlich-mathematische Fächer	24 %	31 %	37 %

Im 19. Jahrhundert hat unser deutsches Volksleben eine große Umgestaltung erfahren; aus dem Ackerbaustaat entwickelte sich nach und nach ein Ackerbauindustriestaat. Die Maschine ersetzte zum Teil den Menschenarm; aber sie stellte höhere Anforderungen an den Menschengeist, weil die komplizierte Maschine um so besser arbeitet, je besser sie bedient wird. Auch im wirtschaftlichen Leben sind infolgedessen gewaltige Wandlungen vorgegangen; die deutsche Wirtschaftspolitik ist zur Weltpolitik geworden. Der Staat braucht daher Bürger, welche sich den veränderten Verhältnissen anpassen, den von der neuen Zeit gestellten Forderungen entsprechen können; dazu muß ihm die Schule verhelfen. Sie muß sich den neuen Verhältnissen anpassen; sie muß neuen Lehrstoff aufnehmen und veralteten und wertlos gewordenen ausscheiden. Dieser Forderung des Kulturlebens unserer Zeit bringt man von oben und unten wenig Verständnis entgegen; es fehlt auf beiden Seiten die dazu nötige Bildung. Die klassische Bildung ist nicht volkstümlich; die volkstümliche Bildung ist nicht weit und tief genug. Der Lehrerstand muß hier bahnbrechend wirken; er muß zeigen, welche Richtung die Volksbildung einschlagen muß, um den Zeitforderungen zu entsprechen. Nicht bloß die höhere, sondern auch die niedere Schule, die Volksschule, bedarf einer Reform; sie muß sich der kirchlich-scholastischen Fesseln entledigen und eine volkstümlich-wirtschaftliche Bildung vermitteln. Auch der Bauer, Handwerker und Arbeiter muß ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Weltmarkt und Wirtschaftsleben bekommen; sein Verständnis für politisch-soziale Fragen wird dann auch ein größeres und tieferes werden.

Der Ruf nach der „Allgemeinen Volksschule" ist zurzeit weniger laut; aber verstummt ist er nicht und wird nicht verstummen, so lange das Problem nicht gelöst wird; dazu sind allerdings die Aussichten noch schlecht, denn in Preußen z. B. nimmt die Zahl der Vorschulen noch zu. Es besaß im Wintersemester

1898/1899: 21 196 Vorschüler mit 576 Vorschullehrern,
1899/1900: 22 264 „ „ 599 „
1900/1901: 23 542 „ „ 626 „
1901/1902: 24 692 „ „ 641 „
1902/1903: 25 764 „ „ 679 „
1903/1904: 26 778 „ „ 698 „;

auf einen Lehrer kommen demnach durchschnittlich 37—38 Schüler. Im allgemeinen haben die östlichen Provinzen mehr Vorschulen als die westlichen; Westfalen hat keine Vorschulen.

Die sogenannte „Mannheimer Schulorganisation" läßt

die Schulmänner immer noch nicht zur Ruhe kommen; sie wird gepriesen und verworfen. Mit Recht sieht Lehrer Preiß-Jena (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik) die Basis der Schulorganisation in der Lehrplanfrage; gerade die Mannheimer Reform ging von dieser Frage aus. Anderseits muß man allerdings zugestehen, daß es unmöglich ist, „alle Kinder, welche die obligatorische Volksschule besuchen müssen, innerhalb der gesetzlichen Schulpflicht nach einem Plane durch den gleichen Unterrichtsgang nach dem gleichen Ziele hinzuführen"; dennoch darf man in einer größeren Differenzierung der Kinder nicht das Allheilmittel erblicken, besonders aber muß man sich davor hüten, das Schulsystem zu kompliziert zu gestalten. Die örtlichen Verhältnisse üben auf die Gestaltung der Schulorganisation einen großen Einfluß aus; ein Schema, das für alle Schulen, selbstverständlich in größeren Städten gültig sein könnte, kann es nicht geben. Die „allgemeine Volksschule" besteht zurzeit in Mannheim nicht; es sind tatsächlich Vorschulen für die höhere Bürgerschule und für die höheren Schulen vorhanden. Wir haben im „Päd. Jahresb." schon öfters bemerkt, daß das sogenannte „Mannheimer Schulsystem" durchaus nichts Neues ist; es war schon an anderen Orten Deutschlands, z. B. in Worms, durchgeführt, bevor man in Mannheim nur daran dachte. In Mannheim ist es, und das ist das Bedenkliche, „aus einem die Durchschnittsleistung weit überspannenden Lehrplan" (Päd. Ztg.) „hervorgewachsen, erklärt sich also aus einer Überspannung der Unterrichtsanforderungen an die Kinder"; der Lehrplan, das ist das erste Erfordernis, muß normal gestaltet, d. h. für die Durchschnittsleistung der Schüler berechnet sein. Nur die Schüler, welche aus irgend welchen Gründen unter den normalen Verhältnissen das Ziel der Volksschule nicht erreichen, dürfen in Neben- und Hilfsklassen vereinigt werden. Diese Organisation ergibt sich in einem größeren Schulsystem ganz von selbst; es bedarf da gar keiner künstlichen Scheidung von besonders, normal und minder Begabten. Man fängt, verführt durch den falschen Standpunkt, von dem die Mannheimer Schulorganisation ursprünglich ausgegangen ist, in größeren Städten (Charlottenburg) bereits an, die besonders Begabten von den normal Begabten zu sondern; das ist vom Übel. In Worms bestanden die Nebenklassen durchaus nicht aus lauter minderbegabten Schülern; es waren vielmehr immer eine nicht geringe Zahl darunter, welche durch ungünstige Verhältnisse hinter dem Ziel der Normalklassen zurückgeblieben war. In Worms ist auch seit Anfang der neunziger Jahre die Einrichtung getroffen worden, daß jeder Lehrer wöchentlich zwei Pflichtstunden für den Nachhilfunterricht an solche Kinder verwendet, welche infolge längerer Erkrankung, Einschulung von außen usw. zurückgeblieben sind; diese Einrichtung soll jetzt in den Volksschulen von Charlottenburg eingeführt werden. Hier sollen neben den Normal- und Nebenklassen (B) für in den Normalklassen nicht fortschreitende Kinder, die jedoch den Hilfsklassen nicht überwiesen werden können, nach Nebenklassen (A) für besonders begabte Kinder gebildet werden; in ihnen soll auch fremdsprachlicher Unterricht erteilt werden.

Zu einer „Neuorganisation des städtischen Schulwesens" macht Grothe in der „Deutschen Schule" Vorschläge. Für alle Kinder müßte der Besuch des Kindergartens obligatorisch gemacht werden; dadurch würde ein Ausgleich der Verschiedenheit der häuslichen Erziehung herbeigeführt werden. Weiterhin müssen diesen Ausgleich die Kinderhorte besorgen; dadurch würde der allgemeinen Volksschule der Boden bereitet werden. Von ihr zweigt sich zuerst die Hilfsschule ab; dagegen ist die weitere Gliederung nach dem Vorbilde des Mannheimer Systems eine

Verirrung. Das achtstufige Schulsystem ist nach Grothe auch nicht das den Forderungen der Verhältnisse entsprechende; es paßt sich der Entwicklung des Kindes nicht an. Aus dieser ergeben sich vielmehr drei Stufen: 6.—9., 10.—12., 13.—18. Lebensjahr; da in den bestehenden achtstufigen Schulen das Kind selten mehr als zweimal sitzen bleibt, so ist für jedes normale Kind eine sechsstufige Schule absolvierbar, weshalb die Normalschule sechsstufig sein sollte, welche die Jugend vom 6.—12. Lebensjahre umfaßt. Die Kinder, welche in sechs Jahren sechs Klassen durchlaufen, besuchen noch zwei Oberklassen, in denen teils Pflicht-, teils Wahlunterricht stattfindet; der Unterricht wird von Fachlehrern erteilt. Die weitere Bildung, besonders die Berufsbildung hat die wahlfreie Fortbildungsschule zu übernehmen.

Über den Zusammenhang der „Organisation und Unterrichtserfolge" der städtischen Volksschulen hat Rektor Schwartz eingehende Untersuchungen angestellt und veröffentlicht (Berlin, Kühn); es ergibt sich hieraus, daß das achtstufige System entschieden das beste Schulsystem ist. Es liefert bei nicht größerem Kostenaufwand die besten Unterrichtserfolge; bei der Umwandlung von siebenstufigen und achtstufigen Schulen steigen die Versetzungsziffern: in Liegnitz von $66^2/_3$ v. H. auf 75 v. H., in Frankfurt a. M. von 90 v. H. auf 92 v. H., in Chemnitz, Knaben von 85 v. H. auf 89 v. H., in Chemnitz, Mädchen von 87 v. H. auf 90 v. H., in Görlitz von 72 v. H. auf 79 v. H. In allen Fällen war mit der Umwandlung selbstverständlich eine Herabsetzung der Durchschnittsfrequenz verknüpft. Das achtstufige System ist den weniger gegliederten immer vorauf; es ist für Gemeinde, Schüler und Lehrerschaft das günstigste System, zumal es die besten Erfolge verbürgt. Trotzdem die Umwandlung der sechsstufigen Volksschule in eine achtstufige in Berlin unter recht ungünstigen Umständen vor sich ging, indem zu wenig neue Klassen errichtet wurden und ein neuer Lehrplan eingeführt wurde, so zeigte sich doch auch hier nach kurzer Zeit ein besserer Unterrichtserfolg. Im Jahre 1900/01 haben die sechsstufigen Schulen Berlins im Durchschnitt annähernd 70 v. H. versetzt, während im Jahre 1902/03 die achtstufige Schule annähernd 80 v. H. versetzte. Es entließ die sechsstufige Schule im Jahre 1901/02 aus der I. Klasse $62_{,81}$ v. H. Knaben und $62_{,89}$ v. H. Mädchen, dagegen die achtstufige Schule 1902/03 aus der 1. bis 3. Klasse $10_{,97} + 45_{,87} + 27_{,27} = 84_{,11}$ v. H. Knaben und $11_{,01} + 45_{,58} + 26_{,64} = 83_{,23}$ v. H. Mädchen, also $21_{,30}$ v. H. Knaben und $20_{,34}$ v. H. Mädchen mehr. Selbstverständlich hätte die Berliner Schule bei einer normalen Umwandlung noch ganz andere Resultate erzielt. Die achtklassigen Schulen in anderen Städten versetzen durchschnittlich 90—95% der Schüler; sie stehen in dieser Hinsicht weit über den siebenstufigen Schulen, welche höchstens 80—85% versetzen. Es entließen die achtstufigen Schulen 1902/03 in:

	aus Kl. I.	Kl. II.	Kl. III.
Wiesbaden, Knaben	75,21	15,60	4,73
„ Mädchen	79,44	14,64	4,67
Leipzig, Knaben	78,19	18,21	6,53
„ Mädchen	77,92	14,93	5,45
Mainz, Knaben	77,12	15,57	6,37
„ Mädchen	72,39	20,19	6,96

ferner wurden entlassen von den Knaben aus der I. Klasse in Freiburg i. Br. $70_{,65}$ v. H., Barmen $66_{,55}$, Karlsruhe $66_{,23}$, Darmstadt 63%.

Die Gesuche um vorzeitige Entlassung aus der Schule sind in der acht-

stufigen Schule bedeutend geringer als in andere Schulen; in letzteren glauben die Eltern vielfach, daß die Kinder genug können, wenn sie ein Jahr die Oberklasse besucht haben. In der achtklassigen Schule kann der Stoff leichter als in der sechs- und siebenklassigen der Fassungskraft des Schülers entsprechend verteilt werden; in der sechs- und siebenstufigen Schule muß in jedem Jahre ein größerer Bruchteil des gesamten Lehrstoffs bewältigt werden als in der achtstufigen. Daraus erklärt es, „weshalb in den ersten Klassen der siebenstufigen Schule selten mehr Schüler zu finden sind als in der obersten Klasse der achtstufigen Schule, während doch bei normalen Verhältnissen die Oberklasse der siebenstufigen Schule die doppelte Anzahl besitzen müßte"; die Statistik zeigt eine Überfüllung der Unter- und Mittelstufe, selten der Oberstufe.

Simultan- oder Konfessionsschule? Diese Streitfrage wurde im Anschluß an den Kampf im preußischen Abgeordnetenhause auf dem Lehrertage in München durch zwei Vorträge erörtert; Oberlehrer Gärtner vertrat die Simultanschule, Lehrer Lütgemeier die Konfessionsschule. Neue Gedanken über diesen Gegenstand wurden von den Referenten nicht vorgebracht; das durfte man auch bei einem Gegenstande, der vorher so eingehend erörtert war, nicht erwarten. Oberlehrer Gärtner stellte die folgenden Thesen auf: 1. „Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden, den Religionsunterricht jedoch nach Konfessionen getrennt erhalten. Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an einer Simultanschule soll möglichst dem zahlenmäßigen Verhältnis der Konfessionen unter den Schulkindern entsprechen. 2. Die von Gegnern der Simultanschule an ihre Einführung geknüpften Befürchtungen in religiös-sittlicher Beziehung sind durch die Erfahrung widerlegt. Die Simultanschule fördert vielmehr die sittlich-religiöse Erziehung, indem sie ihre Schüler zur Achtung gegenüber fremden Überzeugungen erzieht und so zu einer Pflegstätte der Religion der Liebe und der gegenseitigen Duldung wird. 3. Die Frage der Errichtung von Simultanschulen ist weniger eine religiöse als eine nationale, soziale und pädagogische. Durch die Simultanschule kommt die nationale Einheit unseres Volkes am besten zum Ausdruck; sie ist das getreue Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften und entspricht daher ihrem Wesen und ihren Anforderungen in erhöhtem Maße. 4. In allen Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung bietet die Simultanschule wesentliche pädagogische Vorteile, indem sie a) die Errichtung vollentwickelter Schulsysteme, b) eine bessere unterrichtliche Versorgung der Kinder der konfessionellen Minderheit selbst bei geringeren finanziellen Aufwendungen, c) die Erfüllung berechtigter Forderungen der Schulhygiene durch den Besuch der nächstgelegenen Schule ermöglicht. 5. Für alle Staaten, in denen die Simultanschule noch nicht durch Gesetz anerkannt ist, ist daher mindestens die Gleichberechtigung der Simultanschule mit der Konfessionsschule zu fordern. 6. Die Voraussetzung der Simultanschule bilden konfessionell gemischte Lehrerbildungsanstalten und eine vom Staate ausgeübte fachmännische Schulaufsicht." Die Thesen von Lehrer Lütgemeier lauten: 1. „Unter Simultanschulen sind Bildungsanstalten zu verstehen, in denen Kinder verschiedener Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden. Es sind zwei Erscheinungsformen der Simultanschule zu unterscheiden: Schulen mit konfessionell getrenntem und Schulen mit einem allgemeinen Religionsunterricht. 2. Der Simultanschule der ersten Art fehlt die zentrale Stellung des Religionsunterrichts und die Einheit der ganzen Erziehungsarbeit. Die Simultanschule

der zweiten Art muß entweder wertvolle Stoffe des Gesinnungsunterrichts ausscheiden oder auf die Bildung einer neuen Konfession hinarbeiten. Jene ist darum der konfessionellen Schule nicht gleichwertig, diese hat erst dann ein Existenzrecht, wenn die ‚neue' Konfession in ähnlicher Weise gemeinschaftbildend gewirkt haben wird. 3. Die Scheidung unserer Nation in Konfessionen wird durch die Simultanschule der ersteren Art den Kindern ebenso zum Bewußtsein gebracht wie durch die konfessionelle Schule. Die nationale Einheit kommt treffender als durch irgend eine Schulform durch national gesinnte Lehrer und durch national wertvolle Unterrichtsstoffe zum Ausdruck. 4. In Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung kann unter Umständen die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht als Notbehelf gestattet werden. Vollentwickelte Schulsysteme haben der einfachen Schuleinrichtung gegenüber nicht nur Vorzüge, sondern auch Nachteile. 5. Eine vom Staate ausgeübte fachmännische Schulaufsicht wird durch das Wesen der konfessionellen Schule nicht ausgeschlossen. Die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht bringt den ihr selbst eigenen Zwiespalt auch in die Schulaufsicht hinein." Die Thesen von Gärtner wurden von der Versammlung angenommen.

Das sogenannte Schulunterhaltungsgesetz ist in Preußen im verflossenen Jahre angenommen worden; es hat nicht bloß die Schulunterhaltungspflicht geordnet, sondern auch, und das war ja wohl der Regierung nicht Nebensache, die Konfessionsschule festgelegt; die Kirche hat durch dieses Gesetz die volle Herrschaft über die Schule in Preußen garantiert erhalten. Nationalliberale und Freikonservative haben für das Zustandekommen des Gesetzes den Konservativen und Ultramontanen die Hand gereicht; sie glaubten dadurch der Ausbreitung der Sozialdemokratie einen Damm zu setzen. Die Lehrerschaft hat in der Mehrzahl die Vorlage bekämpft; sie wird auch das Gesetz noch weiterhin bekämpfen. Und auf der Seite der Lehrerschaft stehen alle liberalen Männer Deutschlands. So schreibt Fr. Naumann in der „Hilfe": „Schlechter als es ist, hätten die Zentrumsleute das Gesetz kaum machen können. Man soll uns angeben, was sie hätten einfügen können! Sie hätten höchstens die Simultanschule etwas schneller getötet. Sterben wird sie aber auch bei dem jetzt mit Hilfe der Nationalliberalen durchgebrachten Gesetz; denn sie kann unter ihm nicht wachsen und wird an vielen Stellen ohne lautes Klagen verschwinden müssen. Damit geht das Schulideal einer ganzen Periode zu Ende, das Schulideal des bürgerlichen Liberalismus aus der Gründungszeit des Deutschen Reiches. Das ist in unseren Augen die wichtigste Folge des neuen Gesetzes für den Liberalismus, daß er gezwungen ist, die Idee der Simultanschule als der wünschenswerten Zukunftsform der Volksschule fallen zu lassen. Wir unsererseits haben niemals ein Hehl daraus gemacht, daß uns die Simultanschule nur als eine unvollkommene Lösung der vorhandenen konfessionellen Schwierigkeiten erscheint, da auch sie von dem Gedanken des zwangsweisen Religionsunterrichts ausgeht; aber wir haben bis jetzt für sie gestritten, weil sie besser ist als die zwangsweise Konfessionsschule und weil in ihr die Hoffnung auf eine einheitliche deutsche Bildung zwar unvollkommen aber doch erkennbar sich aussprach. Jetzt aber ist es nicht mehr möglich, die Simultanschule als das Ziel des zukünftigen Kampfes zu bezeichnen, da es sich in Zukunft nicht mehr um ein Ausbauen eines vorhandenen Systems handeln kann, sondern nur um neuen Aufbau im Gegensatz zu dem jetzt siegreich gewordenen System. Für einen Neubau auf diesem Gebiete ist aber der Gedanke der Simultanschule mit Religionszwang nicht mehr stark genug. Er hat keine hin-

reißende Begeisterungskraft, um eine Volksbewegung zu entfachen. Wir haben es ja erlebt, wie schwach selbst in den Gebieten, wo die Simultanschule heimisch ist, die Protestbewegung dieses Mal eingesetzt hat. Die Stimmung von 1891 war nicht mehr vorhanden. Das müssen wir uns jetzt, wo die Sache zu Ende ist, offen eingestehen. Die Bevölkerung hat nicht den Eindruck gehabt, daß um große seelische Fragen der Nation gekämpft wurde. Was also nun? Es ist sicher, daß die Frage der religiösen Erziehung der Volksmenge mit dem neuen Gesetz nicht für alle Zeiten erledigt ist. Dagegen spricht folgendes: 1. Die Existenz vieler katholischer Eltern, die in der katholischen Klerikalisierung der Volksschule einen unerträglichen Gewissenszwang empfinden. Es sind das die zahlreichen frei gesinnten Katholiken, denen bei dem jetzigen System das größte Opfer an religiöser Selbstbestimmung hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder zugemutet wird. 2. Das Vorhandensein vieler protestantischer Eltern, die von der offiziellen Kirchenlehre sich so weit entfernt haben, daß sie die zwangsweise Beeinflussung ihrer Kinder mit dem vorgeschriebenen Lehrstoff als Eingriffe in ihre Elternrechte ansehen. 3. Das Vorhandensein vieler protestantischer Eltern, die ihrerseits einen innigen und vielleicht sehr orthodoxen Glauben haben, die aber von dem klassenmäßigen Normalunterricht in den Händen von Lehrern, deren persönliche Überzeugung links von ihrem Glauben steht, nichts Gutes erwarten. 4. Die Zwangslage aller israelitischen oder freireligiösen und dissidentischen Minderheiten. 5. Die Zwangslage der vielen Lehrer und Lehrerinnen, die selber das nicht glauben, was sie vortragen sollen. Alle diese Gruppen, so verschieden sie unter sich sind, haben ein gemeinsames Interesse, nicht an der Simultanschule, aber an der Auflösung des staatlichen Zwanges zum Religionsunterricht. Das ist der Punkt, wo Gläubige und Ungläubige gemeinsam vorgehen können und wo große moralische Fragen nach Klärung ringen. Wir haben die Zwangsschule und müssen sie haben, aber warum in aller Welt muß dieser Zwang sich bis auf die religiöse Unterweisung ausdehnen? Gerade dem frommen Menschen ist es unerträglich, diesen Zwang zugunsten der Religion erleben zu müssen. Er wird es als einen Eingriff in die Grundrechte der Frömmigkeit empfinden lernen, daß der Staat mit Strafgesetz und Polizei Eltern zwingt, ihre Kinder einer Religionsbelehrung zuzuführen, die sie für falsch oder einseitig oder ungenügend halten. Von dieser Seite aus kommt voraussichtlich der zukünftige Kampf um die Religion in der Schule. Aber bald wird er nicht eintreten, denn vorläufig muß sich nun erst das System des konfessionellen Staatszwanges ausleben und seine Härten und Unwahrheiten noch viel deutlicher offenbaren. Inzwischen bleibt dem Liberalismus nichts anderes übrig, als für die Besserung des Unterrichtes innerhalb der konfessionellen Schulen einzutreten. Einige unserer Freunde glauben, daß mit dem neuen Gesetz der Zeitpunkt gekommen sei, um einem freieren Protestantismus innerhalb der Staatsschule der protestantischen Gebiete Raum zu schaffen. In diesem Sinne haben Männer, die uns sonst nahe stehen, für dieses Gesetz Stimmung gemacht. Wir erinnern nur an Harnack, Delbrück, Paulsen und die „Christliche Welt". Daß wir ihre Hoffnungen nicht teilen konnten, haben wir genügsam ausgesprochen. Jetzt, wo das von ihnen vertretene Gesetz zur Wirklichkeit geworden ist, ist es ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, daß der Geist, mit dem sie es vertreten haben, nun auch wirklich komme. Sie müssen in Verfolgung der von ihnen in diesem Kampfe übernommenen moralischen Verpflichtung allen denjenigen Lehrern beistehen, die für freieren Protestantismus nicht nur geduldige Nachsicht, sondern anerkanntes

Recht in der Schule fordern. Geschieht das nicht in nachhaltiger Weise, so wird die Haltung dieser Gruppe hervorragender protestantischer Wortführer in Zukunft als ein Hilfsdienst der klerikalen Bevormundung erscheinen, was sie nicht sein sollte und wollte. Es muß allen freien protestantischen Lehrern, die innerhalb der konfessionellen Staatsschule ihre persönliche Wahrhaftigkeit offen wahren wollen, ein Rückhalt durch diese Autoritäten geboten werden. In welcher Form das möglich ist, muß den Beratungen der Beteiligten überlassen bleiben; wir wollen nur den Finger darauf legen, daß hier eine übernommene moralische Verpflichtung vorliegt. Die Gefahr, daß die Lehrerschaft an Wahrheitssinn einbüßt, hat sich durch das neue Gesetz vermehrt; denn es ist selbstverständlich, daß der nun gesetzlich festgelegte Charakter der Konfessionalität alle Bestrebungen, die Volksschule zu Zwangsanstalten für vorschriftsmäßiges Normalchristentum zu machen, verstärkt. Man ist über die Proteste der Lehrerversammlungen zur Tagesordnung übergegangen, als sei es gleich, was die Lehrer denken. Das führt entweder zur gesinnungslosen Demut oder zum Protest. Das letztere ist das moralisch Wünschenswerte. Wir müssen Wahrheitskonflikte in der Volksschule haben wie in der Kirche, wenn die Volksschule ein Wahrheitsinstitut sein soll. Die Verantwortung dafür tragen aber die, die dieses Gesetz gemacht haben."

„Die deutsche Kultur", so legt Pastor Dr. Scipio (Der Volkserzieher) dar, „ist einheitlich; wir haben keine konfessionell gespaltene deutsche Kultur, sondern wir haben eine deutsche Kultur! Wohin der immer wieder verschärfte konfessionelle Zwiespalt führen kann, das predigt furchtbar der Dreißigjährige Krieg. Aber durch die paritätische Schule werden die konfessionellen Gegensätze im Bewußtsein der heranwachsenden Generation von vornherein abgemildert; zugleich versöhnen sich leichter soziale Unterschiede, und durch die also sich entwickelnde Einheitsschule stärkt sich das deutsche Nationalgefühl in allen. Der Konfessionalismus in der Schule will nicht auf die Religion abzielen, auf die Steigerung des Gotteslebens in den Menschenherzen, sondern sein Interesse ist die Stärkung eines hierarchischen Staatskirchentums. Das heißt aber, es fehlt dann im kirchlichen Schulbetriebe die religiöse Wahrhaftigkeit und der Glaube an den Gott, der die Liebe ist. Darum um der Kirche, um der Schule, um der Kinder, um des Vaterlandes willen: Weg mit Priesterdruck und Bekenntnisdruck auf die Gemüter! Und wir werden ein Volk werden, in dem deutscher Protestantismus und deutscher Katholizismus als Brüder einträchtig beieinander wohnen können! Weg mit dem konfessionellen Drucke, damit das allen gemeinsame Menschliche in den Kindesseelen entfalte! Vom Kirchentum zum Christentum, von der Herrschaft des Konfessionalismus über die Menschen zur Herrschaft des Evangeliums Jesu in den Menschen! Der Geist der Schule soll sein nicht ultramontan-katholisch und nicht evangelisch-dogmatisch, sondern bürgerlich und religiös. Denn die ultramontan-katholische Weltauffassung ist die Feindin der nationalen Entwicklung und hält die Geisteswelt der deutschen Klassiker für Teufelswerk. Sie fälscht die geschichtliche Entwicklung unter der jesuitischen Devise: ‚Das Dogma der unfehlbaren Kirche muß die Geschichte besiegen.' Die evangelisch-dogmatische Weltauffassung klammert sich gegenüber dem Weltbild und der Naturbetrachtung der neuen Zeit an ein Weltbild längst vergangener Jahrtausende so daß der Religionsunterricht, zumal der höheren Schulen, in den Vorstellungen der im übrigen in modernem Geiste gebildeten Zöglinge unbewußt wie ein toter erscheint. Aber die Schule im Geiste menschlicher Wahrheit und religiöser Gemütserziehung schildert die Natur, wie sie ist, und zeigt

die geschichtliche Vergangenheit als die gottgeordnete hohe Lehrmeisterin für die Zukunft."

Die katholische Geistlichkeit Bayerns versäumte nicht, gegen die Beschlüsse des Deutschen Lehrervereins Protest zu erheben. Die Hauptgedanken sind nach der „Päd. Ztg." die folgenden: „Der Kampf gegen ‚die christliche Schule' entbrennt ‚immer allgemeiner und heftiger'. Neuerdings will man auch die Kirche ‚aus der Volksschule vollständig verdrängen' und zwar durch Einführung der Simultanschule, in der der Religionsunterricht zwar ‚vorläufig' noch erhalten, aus der er aber später entfernt werden soll. Die Abschaffung der Konfessionsschule wird auch bei uns, wie in Frankreich, allmählich zur Einführung der ‚vollständig religionslosen christentumsfeindlichen' Schule führen. Die Schule soll aber das Kind nicht bloß unterrichten, sondern auch erziehen, und zwar ‚nicht nur als Menschen und christlichen Staatsbürger, sondern auch als Christen und Glied seiner Kirche, nicht nur für das jetzige vergängliche Leben, sondern auch für das kommende, ewige Leben'. Bei der Erziehung muß daher die Religion als das wichtigste und wirksamste Erziehungsmittel die erste Stelle einnehmen. Das ist in der Simultanschule nicht möglich. Die Gründe, die die Anhänger der Simultanschule anführen, sind nur Scheingründe. Als Irrtümer der Simultanschulfreunde und Mängel der Simultanschule werden dann angeführt, daß die Schule eine reine Staatsanstalt sei, daß man die Eltern von der Schule ausschließen wolle, daß die Simultanschule mit Unrecht im Namen der Freiheit gefordert werde, daß der Unterricht in manchen Fächern schwierig zu erteilen sei, daß die Lehrer, die an der Simultanschule angestellt sind, über die Schwierigkeiten in ihrem Amte häufig Klage erhoben hätten, daß die Unterrichtsverwaltung des größten deutschen Staates diesen Klagen zustimme. Die Anhänger der Simultanschule seien ‚zum guten Teil Leute, die mit dem Christentum gebrochen haben, die überhaupt jede geoffenbarte Religion verwerfen', ‚erklärte Feinde des Christentums, ausgesprochene Freigeister und Ungläubige'. Um so entschiedener müßten ‚alle gläubigen Christen, Katholiken und Protestanten, Geistliche und Laien, an der konfessionellen Schule festhalten, und den Tausenden, die nach der Simultanschule rufen, müßten Hunderttausende und Millionen mit dem Rufe antworten: ‚Nein, nicht die Simultanschule, sondern die konfessionelle Schule'."

Über die Konfessionalität der Schulen haben die „Freunde der christlichen Welt durch Pfarrer Förster und Lic. Schiele folgende Forderungen gestellt: 1. Die Konfessionalität der ganzen Schule kommt in Betracht a) für das Vertrauensverhältnis der Bevölkerung zur Schule (Schule und Volk); b) für die organische Gestaltung des weltlichen Unterrichts (die Schule in sich selbst); c) für die Schulordnung und die Schulverwaltung (Schule und Staat). 2. Konfessionelle Einheitlichkeit zwischen Lehrern und Schülern fördert das Vertrauensverhältnis der Bevölkerung zur Schule; sie ist dafür besonders dort von großem Gewicht, wo die Bevölkerung nicht (wie in Großstädten) mit der unpersönlichen Institution der ‚Schule', sondern mit den Lehrern als Personen verkehrt. 3. Der Religionsunterricht wird von der Entscheidung der Frage, ob die Schule konfessionell einheitlich oder simultan eingerichtet werden soll, überhaupt nicht berührt. 4. Die Unabhängigkeit des Unterrichts in den weltlichen Fächern von kirchlichen Satzungen, Überlieferungen und Moden ist eine Forderung des protestantischen Bekenntnisses, nicht eine Erfindung moderner Menschen. Die konfessionell in den symbolischen Büchern festgelegte Lehre vom Beruf erklärt es für Sünde, sich bei der Erfüllung einer sittlichen

Aufgabe — wie Forschen, Lehren, Erziehen — von einer andern Instanz leiten zu lassen, als der eignen gewissenhaften Überzeugung. 5. Ebenso bestimmt ist die Abhängigkeit des Forschens, Lehrens und Erziehens von der kirchlichen Autorität, eine Forderung des katholischen Dogmas. 6. Die Kreise unseres Volkes, welche die unter Nr. 3 bezeichnete Forderung der protestantischen Konfession — mit oder ohne Anerkennung ihres historischen Ursprungs und ihrer religiösen Begründung — vertreten, müssen eine Sicherheit fordern, daß Erziehung und Unterricht der ihnen anbefohlenen Kinder nicht in die Hände von Lehrpersonen gelegt werden, die der unter Nr. 5 bezeichneten Forderung des katholischen Dogmas sich beugen. 7. Da die katholische Kirche ihre Ansprüche nicht nur durch ihre Behörden und Beamten, sondern mehr noch durch ihre politische Organisation geltend macht, so wäre diese Sicherheit auch da noch nicht gegeben, wo die unter Nr. II dargelegten Grundsätze durchgeführt wären — was sie bisher nirgends sind. 8. Wirksame Sicherung gewährt nur die Einrichtung, daß protestantische Kinder durch unabhängige protestantische Lehrer unterrichtet werden. Darum fordern wir die grundsätzlich mit Protestanten für Protestanten arbeitende evangelische Schule. 9. Fordern ‚liberale Katholiken' Erziehung ihrer Kinder nach dem unter Nr. 4 erklärten protestantischen Grundsatze, so müssen sie diese Forderung selbst und zwar gegen ihre Kirche erheben. Solange sie das nicht tun, können sie nicht verlangen, daß ihren Bedürfnissen das Gewicht beigelegt wird, danach das ganze Schulwesen zu gestalten. 10. Den weiten Kreisen überzeugter Katholiken zwangsweise die Kulturgüter der voraussetzungslosen Wissenschaft aufzudrängen, halten wir für unrecht und zweckwidrig, und verweisen darauf, daß das analoge Verfahren den polnischen Bewohnern preußischer Provinzen gegenüber versagt hat. Wir hoffen vielmehr, daß eine immer größere Schätzung der freien Kultur innerhalb des deutschen Katholizismus von selbst erwachsen werde. 11. Konfessionelle Einheitlichkeit der Lehrerschaft einer Schule unter sich, wie mit den Schülern, erleichtert die Ordnung des Schullebens. 12. Die Schulverwaltungsorgane ohne konfessionelle Rücksichten zusammenzusetzen, ist um so unbedenklicher, je mehr Freiheit sie den Lehrern lassen, Schulleben und Unterricht individuell zu gestalten. 13. So sehr wir konfessionelle Einheitlichkeit der Schulen wünschen, so gestehen wir doch zu, daß dieser Wunsch zurückstehen oder sich Einschränkungen gefallen lassen muß, wo andere gleich wichtige Interessen dies fordern. Diesen Fall sehen wir besonders da gegeben, wo die Bildung mehrklassiger Schulen nur unter Preisgabe oder Beschränkung der Konfessionalität erreicht werden kann. Der Grundsatz der Konfessionalität soll leitende Direktive, nicht zwingende Norm für die Schulverwaltung sein. 14. Das Bestehen einer Anzahl von Simultanschulen neben den konfessionellen Schulen scheint uns wünschenswert sowohl im Interesse ‚liberaler Katholiken' wie solcher katholischer Lehrer, die mit der kirchlichen Autorität in Konflikt geraten sind. 15. Die gegenwärtige Bewegung gegen die Konfessionsschule, die in der Konfessionslosigkeit die Befreiung der deutschen Kultur vom Katholizismus wie vom Protestantismus erstrebt, schließt den begründeten Vorwurf gegen die evangelische Kirche in sich, daß diese den wahren freiheitlichen Sinn der protestantischen Konfession teils im Dunkeln gelassen, teils durch ihr Handeln in Mißkredit gebracht hat." („Die Christliche Welt".)

Die „Simultanschule in Bayern" hat ihre Entstehung einer Entschließung des Kurfürsten Max Joseph IV. vom Jahre 1804 zu verdanken; aber diese Entschließung blieb vielfach unbeachtet, so daß im rechts-

rheinischen Bayern es noch 1873 nur vier Simultanschulen gab. Sie wurde schon 1810, 1813 und 1815 durch ministerielle Entschließungen so beschränkt, daß ihre Wirkung vernichtet wurde; die Konfessionsschule herrschte daher bald überall in Bayern, obwohl sie auch in der bayrischen Verfassung von 1818 wohl angenommen, aber nicht gesetzlich festgelegt wurde. Erst der Kultusminister Lutz gab durch eine Verordnung von 1873 der Simultanschule wieder Bewegungsfreiheit; er ermöglichte die Errichtung neuer Simultanschulen und die Umwandlung konfessionell getrennter Schulen in simultane Schulen, obwohl er an der Konfessionsschule als Regel festhielt. Die Feinde der Simultanschule erreichten aber schon 1883, daß die Simultanschule nach einer ministeriellen Verordnung nur in außerordentlichen, durch zwingende Verhältnisse bedingten Fällen auf Antrag der Gemeindebehörde und unter Zustimmung einer Zweidrittelmehrheit der Gemeindevertretung errichtet resp. eine Umwandlung in solche stattfinden konnte; seit dieser Zeit sind in Bayern nur wenig Simultanschulen errichtet worden. Aber selbst das genügte den Gegnern der Simultanschule noch nicht; aus Anlaß der Beratungen über das neue Schulbedarfsgesetz von 1902 machten sie einen neuen Vorstoß gegen die Simultanschule. Es wurde infolgedessen in das genannte Gesetz die Bestimmung aufgenommen, daß für die Kinder einer konfessionellen Minderheit einer Gemeinde eine besondere (konfessionelle) Schule zu errichten sei, wenn ihre Zahl auf mindestens 50 gestiegen sei; auch können Gemeinden, in denen eine größere Anzahl von Schülern infolge erschwerender Umstände (Schulwegen 2 Kilometer und mehr) nicht die eigene Konfessionsschule, sondern die Schulen anderer Konfessionen besuchen, zur Errichtung neuer Konfessionsschulen für die konfessionelle Minderheit angehalten werden. Die Zahl der Simultanschulen war infolgedessen im Jahre 1901/02 auf $2{,}2\,\%$ herabgesunken; in München war die Zahl der Simultanschulen von 5 auf 2 zurückgegangen. Dagegen blüht die Simultanschule noch in Nürnberg, wo 1905/06 498 simultane, 127 protestantische und 76 katholische Klassen bestanden, in Fürth, Bayreuth, Schwabach und den größeren pfälzischen Städten, wo es nur Simultanschulen gibt; auch in Augsburg gibt es zwei Simultanschulen mit ca. 70 Klassen. Im wesentlichen stehen die Städte mit vorwiegend protestantischer Bevölkerung der Simultanschule freundlicher gegenüber als die mit vorwiegend katholischer; Bamberg, Regensburg und Würzburg haben nur Konfessionsschulen. (Gutmann, Deutsche Schule.)

„Überall", sagt K. Fechner (Die Fortbildungsschule; Beilage zur Päd. Ztg.), „zeigt sich ein machtvolles Vorwärtsstreben der Fortbildungsschule. Die Aufmerksamkeit des Staats und der Gemeinden ist besonders der Pflichtfortbildungsschule auf beruflicher Grundlage zugewandt, der gegenüber die allgemeine Fortbildungsschule als überwundene Form nur noch ein kümmerliches Dasein fristet. Ich glaube, der Zeitpunkt ist nicht fern, wo die amtlichen Bestimmungen Preußens, die bisher schon mit Recht als mustergültig betrachtet wurden, eine Fassung erfahren, die dem Zuge der Entwicklung nach Herausbildung der Schule auf beruflicher Grundlage treffenden Ausdruck verleiht. So wenigstens deute ich u. a. die Auslassung im ersten Jahresbericht des Preußischen Landesgewerbeamts, die den Charakter der obligatorischen gewerblichen Fortbildungsschule mit folgenden Worten kennzeichnet: ‚Sie ist keine allgemeine Bildungsanstalt, aber auch keine Fachschule; wohl aber eine Schule, die auf Grund der Gewerbeordnung errichtet wird: eine gewerbliche Schule niederen Grades, die das Ziel verfolgt, ihre Schüler in Ergänzung der praktischen

Lehre für ihr Gewerbe brauchbar zu machen und zu tüchtigen Menschen und Staatsbürgern zu erziehen.' Es ist Sache der Fortbildungsschule, dem jungen Menschen die Kenntnisse beizubringen, die er im späteren Leben braucht; sie stellt darum die Anforderungen des gewerblichen Lebens in den Vordergrund ihres Unterrichts." Allerdings hat die Fortbildungsschule auch noch ihre Gegner; selbst im Lehrerstand steht man ihr noch vielfach, wenn auch nicht gerade häufig, verständnislos gegenüber. Anderseits zeigt sich das rege Interesse der Lehrerschaft an der Fortbildungsschule sehr deutlich; die Lehrerpresse widmet ihr eine besondere Aufmerksamkeit und verschiedene Vereinigungen von Lehrern an Fortbildungsschulen sollen eine Stätte für den Gedankenaustausch werden.

Die Beseitigung der Pflichtfortbildungsschule und Ersatz derselben durch ein neuntes Schuljahr ist Gegenstand einer Erörterung in der „Päd. Ztg."; diese Frage ist seinerzeit durch Ries aufgeworfen worden. Ries sieht die Mängel der Fortbildungsschule in der Zwiespältigkeit der ganzen Einrichtung infolge der Teilung des Interesses, der Zeit und der Kraft der Schüler „zwischen körperlicher (beruflicher) und schulischer (geistiger) Arbeit, wobei auf letztere immer nur ein sehr magerer Teil entfallen kann, und 2. die Unmöglichkeit, beim Unterrichte auch nur annähernd so zu individualisieren, wie es in guten Volksschulen möglich ist. Es müssen intellektuelle Entwicklungsstufen, die 2 bis 3 Schuljahre auseinander liegen, zusammengeworfen werden, man mag sich stellen, wie man will". Nach Rektor Bindmich („Volks- und Fortbildungsschule") drückt die Fortbildungsschule die Leistungsfähigkeit der Volksschule, der eigentlichen Volksbildungsanstalt, dadurch herab, daß sie 1. deren Lehrkräfte mit in Anspruch nimmt, 2. ihr einen beträchtlichen Teil der materiellen Mittel entzieht, vor allem aber der Volksschule 3. das ungeteilte Interesse der Lehrer und die erforderliche Aufmerksamkeit der Behörden schmälert". Man wird die Berechtigung eines Teiles dieser gegen die Fortbildungsschule erhobenen Beschuldigung nicht bestreiten können; man wird aber auch nicht vergessen dürfen, daß sich die Fortbildungsschule erst im Anfangsstadium der Entwicklung befindet. Ein einziges Schuljahr wird jedoch die Fortbildungsschule nicht ersetzen können, so wünschenswert dieser Zusatz auch wäre. Denn einerseits muß die Erziehung des jungen Menschen noch über das 15. Lebensjahr hinausreichen; mag auch die erziehliche Wirkung der heutigen Fortbildungsschule nicht sehr hoch zu bemessen sein, zu unterschätzen ist sie nicht. Die Erziehung in der Fortbildungsschule muß aber auch eine andere sein wie die in der Volksschule; der junge Mensch soll zur Selbständigkeit herangezogen werden, weshalb man ihm auch mehr Selbständigkeit gewähren muß. Auch der Unterricht in der Fortbildungsschule muß einen anderen Charakter haben als wie derjenige in der Volksschule; er muß sich um die Berufsbildung konzentrieren. Das aber kann er nur, wenn der junge Mensch bereits einen Beruf hat; „man kann wohl den jungen Leuten die wissenschaftliche Begründung der Vorgänge an der Arbeitsstätte geben, aber die Schüler werden sie nicht verstehen, weil sie die Vorgänge nicht beobachtet, an denselben nicht tätig mitgewirkt haben" (Gewerbliche Fortbildungsschule), weshalb das Wissen ein Wortwissen bleibt. „Das Geheimnis des Erfolges der Fortbildungsschule liegt in der Tatsache, daß sich Schule und Werkstatt ergänzen, daß der Schüler von der Arbeitsstelle ein sehr umfangreiches Anschauungsmaterial mitbringt, welches ihm das Verständnis des Unterrichts ganz bedeutend erleichtert. Das neunte Schuljahr wird in Wahrheit niemals die Fortbildungsschule ersetzen können, weil eben den besten Erfolg derjenige Unterricht sichert, der neben der prakti-

schen Arbeit erteilt wird." (Gewerbliche Fortbildungsschule.) Auch die Belehrungen über die Staatskunde hat nur dann Erfolg, wenn der junge Mensch sich als Glied der sozialen Gemeinschaft fühlt, d. h., wenn er mitten im praktischen Leben steht; als Schüler der Volksschule ist dies auch in einem neunten Schuljahre nicht der Fall. Es handelt sich sowohl beim Unterricht in der Berufskunde als bei dem in der Staatskunde nicht in erster Linie um das Ansammeln von Kenntnissen, sondern um Erweckung und Pflege des Interesses an Fragen des beruflichen und staatlichen Lebens; der junge Mensch soll innerhalb dieses Interessenkreises nachdenken, prüfen und urteilen lernen. Deshalb kann auch nur die obligatorische Fortbildungsschule ihren Zweck in erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht erreichen; der junge Mensch besitzt noch nicht die nötige Einsicht, um den Wert der Fortbildungsschule für sein berufliches, geistiges und sittliches Leben zu erkennen und zu beurteilen. Gewiß wäre es auch zu begrüßen, wenn die Fortbildungsschule überall Lehrer im Hauptamte erhalten könnte; allein das ist zurzeit in den Landorten und Landstädten gar nicht möglich. Noch weniger aber ist zurzeit die Durchführung des neunten Schuljahres in diesen Orten möglich; man müßte in den meisten Landorten neue Schulhäuser bauen und neue Klassen errichten! Man darf es allerdings nicht als die Aufgabe der Volksschule betrachten, den Lehrstoff der Volksschule zu wiederholen und ihn höchstens zu erweitern und zu vertiefen; für diesen Unterricht fehlt dem jungen, im Berufe stehenden Menschen jedes Interesse. Gewiß hat der Volksschüler, auch der bessere, beim Verlassen der Schule in seinem Wissen und Können noch Lücken, die, so weit als möglich, in der Fortbildungsschule ausgefüllt werden sollen; aber das ist auch bei normaler Ausbildung durch die Volksschule möglich, wenn der Unterricht Fachunterricht ist, sich also um den Beruf konzentriert. Je besser die Volksschule innerlich und äußerlich organisiert wird, um so besser bereitet sie den Boden für die Fortbildungsschule vor; aber ersetzen kann die erstere die letztere nie, wie eben dargelegt worden ist. Natürlich kann auch die Fortbildungsschule die Lücken nicht ausfüllen, die in einer schlecht organisierten Volksschule entstehen; der Unterbau muß tragfähig sein, wenn der Oberbau etwas leisten soll.

Über die „Grundlagen des gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulwesens" führt Schulrat Dr. Kerschensteiner das folgende aus: „Je volkreicher ein Staat wird, desto wichtiger erscheint ihm die Aufgabe, seine wirtschaftlichen Kräfte zu vermehren und zu vergrößern. Unter diesen wirtschaftlichen Kräften ist vielleicht die bedeutsamste jene, die aus dem technischen Können und der staatsbürgerlichen Einsicht seiner Bevölkerung herauswächst. Als gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts in England und Frankreich die aus der vervollkommneten Technik herauskeimenden großen Manufakturen als eine bedeutsame Quelle der Staatseinkünfte erkannt wurden, gingen bald die meisten Staaten daran, diese Quelle auch für sich nutzbar zu machen. Unter den deutschen Staaten macht Österreich den Anfang. Es sendet etwa um 1750 herum geschickte Meister der Baumwoll- und Seidenfabrikation in seine Kronländer zur Belehrung des Volkes hinaus und erfindet so gleichsam den Wanderunterricht. Es erläßt ein Spinnschulpatent für sämtliche österreichische Kronländer und errichtet verschiedene Manufakturschulen. Seit dieser Zeit hat sich in allen Kulturstaaten der Erde die Fürsorge um die technische Ausbildung der Bevölkerung mehr und mehr vergrößert und immer bedeutendere Mittel für die Gründung und Unterhaltung entsprechender Schulen und Lehranstalten erfordert. Die Wege, welche die Organisation dieser

Schulen einschlagen, sind zweierlei: Der Weg der Theorie mit gleichzeitig ergänzender oder darauf folgender Praxis und der Weg der Praxis ohne oder mit Theorie. Nicht jeder Mensch kommt auf jedem der beiden Wege gleich leicht zum Ziel. Gerade die hervorragend praktisch Veranlagten leiden nicht selten Schiffbruch, wenn sie den ersten Weg, der an sich als der bessere bezeichnet werden muß, durch die Schulorganisationen des Staates zu gehen gezwungen sind. Das heutige Handwerk und die ihm dienenden oder mit ihm verbundenen Innungsschulen gehen im allgemeinen den Weg der reinen Praxis. Diese Praxis des Handwerks kümmert sich aber für gewöhnlich um die Theorie seines Gewerbes gar nicht. Sie macht meistens alles so, wie es die Überlieferung lehrt, und begnügt sich günstigenfalls, wenn die alten Praktiken nur zu einer soliden Arbeit führen. Ab und zu erfindet sie rein empirisch einige Verbesserungen in der Herstellung, sei es durch Anwendung neuer Rohmaterialien oder neuer Werkzeuge oder auch nur neuer Kombinationen alter Werkzeuge. So sehen wir das Schauspiel, daß die Praxis des Handwerks beim Ausschluß jeder Theorie jahrhundertelang auf einem und demselben Boden stehen bleibt, daß sie einen auffallenden Mangel an Unternehmungslust zeigt, neuen Aufgaben gegenüber sich unfähig oder doch unsicher erweist, sich gehen läßt und behaglich in den Tag hinein lebt, wenn sie nicht durch äußere Not zum Sichaufraffen gezwungen wird. Trotz dem harten Kampf der Zeiten können wir dieses Bild in unseren Großstädten noch öfters, als man glauben sollte, beobachten. Es ist das Bild der Praxis ohne Theorie, oder wie wir es klarer bezeichnen können, der nicht durchdachten Praxis. Ihm gegenüber steht das gleich trostlose Bild des spekulierenden Theoretikers beim Mangel praktischer Erfahrung. Es ist allerdings im Handwerk nicht zu finden, wohl aber in der Technik und ist bisweilen ein Produkt einseitig ausgestatteter Schulen, die ohne Werkstatt- und Laboratoriumspraxis die Ausbildung durch bloße Belehrung besorgen wollen. Wo ein Gewerbe oder eine Industrie gedeihen oder sich entwickeln soll, da müssen Theorie und Praxis einander durchdringen. Je nach der Höhe der technischen Aufgabe nun, der eine Schule dienen soll, muß sie den ersten oder den zweiten der beiden oben angedeuteten Wege wandeln. Sie führt entweder zunächst theoretisch in die wissenschaftlichen Grundlagen der Praxis ein und belebt und sichert diesen Unterricht früher oder später, am besten möglichst früh, durch praktische Übungen. Diese dienen weit weniger dazu, für die spätere eigentliche Praxis vorzubereiten, die nach abgeschlossener Theorie in ihrem vollen Umfange einzusetzen hat, als vielmehr den praktischen Sinn anzuregen und zu entwickeln und den theoretischen Betrachtungen des Unterrichtes die nötige Erfahrungsgrundlage zu geben. Das ist der Weg der Schulen, die sich allgemein technische Lehranstalten nennen, aber bei uns in Deutschland mehr allgemeine, als technische Lehranstalten sind. Oder aber, die Schule führt den jungen Mann sofort in die Praxis ein und setzt da überall die Theorie an, wo die selbständige Lösung frühzeitig gestellter Aufgaben dazu drängt. Die richtig organisierte Schule dieser Art läßt gleichsam das Bedürfnis nach Theorie aus der Praxis herauswachsen, und zwar nach Maßgabe der Begabung des Schülers. Sie gibt nur Antwort auf die theoretischen Fragen, die im Schüler selbst erwachen, oder die zu einer wohldurchdachten Ausübung der Technik unbedingt notwendig sind. Man kann nicht allgemein sagen, welcher von beiden Wegen in bezug auf die technische Ausbildung der Massen der bessere ist. Für Schüler mit stark spekulativer Begabung und für Techniken, die eine ausgebreitete wissenschaftliche Grundlage erheischen, ist der erste Weg

der sichere und weiterführende. Es ist aber auch zeitraubender und treibt gewöhnlich den Schüler über den praktischen Beruf, dem er ihn zuführen soll, hinaus. Der zweite Weg bleibt im allgemeinen bei näheren Zielen stehen und ist für den nur praktisch Veranlagten der einzig gangbare. Er ist weniger zeitraubend und in der Handwerkslehre, die ja den Knaben von vornherein mitten in die Praxis hineinsetzt, der naturgemäße. Was uns in Deutschland fehlt, sind Schulen, die den zweiten Weg gehen, und zwar Schulen für die große Masse der Bevölkerung. Die berufene Schule hierzu ist die Fortbildungsschule. Man hat aber in ihr zumeist den ersten Weg einzuschlagen versucht. Es wurden jene Theorien dort eingeführt, welche für die Handwerkspraxis wertvoll sein können, Chemie, Physik, Mineralogie, Zoologie, Botanik, Wirtschaftsgeographie usw. Dabei hat man die Praxis vollständig dem öffentlichen Leben überlassen. Aber diese Praxis des Handwerks ist nach dem eigenen Eingeständnis dieser Berufskreise für $^3/_4$ aller Lehrlinge eine einseitige, für nicht wenige sogar eine ungenügende. Sie ist weit entfernt, den Lehrling zu einer geistigen Beherrschung seiner Technik zu führen. Und so konnte und mußte uns die Erfahrung der letzten 40 Jahre zu der Einsicht führen, daß der bisher eingeschlagene Weg der Fortbildungsschule ein verfehlter war. Denn den theoretischen Weg, wie ihn die Realschulen und Bürgerschulen gehen, konnte sie nicht einschlagen aus Mangel an Unterrichtszeit und den praktischen Weg nicht, weil sie selbst auf den praktischen Unterricht verzichtete und die öffentliche Lehrlingspraxis im allgemeinen ungenügend ist. Was bleibt also anderes übrig, um die Fortbildungsschule fruchtbar zu machen, als die Praxis mit der Fortbildungsschule zu verbinden und durch entsprechende Lehrwerkstätten die Werkstattlehre des Lehrlings zwar nicht zu ersetzen, aber da zu ergänzen, wo sie unvollkommen ist, und durch sie die Möglichkeit zu erhalten, an Stelle des gedankenlosen Verfahrens der Überlieferung eine von rationellem Denken durchsetzte Arbeitsweise zu erzielen." (Die Fortbildungsschule; Beil. z. Päd. Ztg.)

Über die „ländliche Fortbildungsschule" hielt Schulrat Gehrig auf dem 9. deutschen Fortbildungsschultage einen Vortrag und kleidete seine Forderungen in folgende Leitsätze: „Pädagogische und volkswirtschaftliche Gründe fordern gebieterisch die ländliche Fortbildungsschule als Pflichtschule für die schulentlassene Jugend auf dem Lande. — Sonntagsschulen, Wanderlehrervorträge und ähnliche Veranstaltungen zur Hebung der Volksbildung können als vollwertiger Ersatz der auf gesetzlicher Grundlage zu errichtenden ländlichen Fortbildungsschule nicht angesehen werden. Die ländliche Fortbildungsschule ist eine in sich abgeschlossene Volksbildungsanstalt, welche zwar die Arbeit der Volksschule fortsetzt, aber eigene Ziele erstrebt. Die ländliche Fortbildungsschule sieht unbeschadet ihrer allgemein bildenden Aufgabe in dem Berufe ihrer Zöglinge den Mittelpunkt des Unterrichts und gibt diesem berufskundliche Färbung, ohne Fachschule im engeren Sinne des Wortes zu sein. Die ländliche Fortbildungsschule ist, soweit sie vorwiegend landwirtschaftlichen Charakter trägt, organisch in den Rahmen der landwirtschaftlichen Unterrichtsanstalten einzugliedern; sie hat dann ohne Schädigung ihres Selbstzweckes auch die Vorbereitung ihrer Schüler auf den Besuch einer landwirtschaftlichen Winterschule oder einer ähnlichen Fachschule zu vermitteln. Die ländliche Fortbildungsschule darf, soweit sie vorwiegend gewerblichen Charakter trägt, nicht ein bloßes Abbild der städtischen gewerblichen Fortbildungsschule sein; sie hat den besonderen Bedürfnissen des Handwerks auf dem Lande Rechnung zu tragen und das landwirtschaftliche Berufsleben nie ganz

aus dem Auge zu verlieren. Die ländliche Fortbildungsschule gliedert sich im allgemeinen entsprechend dem Alter ihrer Schüler (14. bis 17. Lebensjahr) in drei aufsteigende Kurse. Der Unterricht findet wöchentlich in sechs Unterrichtsstunden, welche zweckmäßig auf zwei Nachmittage verteilt werden, nur in den Wintermonaten (Oktober bis März) statt. Die äußere und innere Ordnung der ländlichen Fortbildungsschule ist auf Grund eines Normallehrplanes durch Orts- bzw. Kreiskuratorien unter möglichster Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse zu regeln. In den Kuratorien müssen neben den Organen der staatlichen und kommunalen Verwaltungen auch die Vertreter des ländlichen Erwerbslebens Sitz und Stimme haben. Lehrer der ländlichen Fortbildungsschule sind in der Regel die Lehrer der Volksschule. Sie sind durch den naturkundlich-landwirtschaftlichen Unterricht im Seminar, besonders aber durch staatliche Kurse für die erfolgreiche Arbeit in der ländlichen Fortbildungsschule sachkundlich und methodisch vorzubereiten. Mit der Beaufsichtigung des ländlichen Fortbildungsschulwesens eines größeren Verwaltungsgebietes (Regierungsbezirk usw.) ist ein Schulmann zu betrauen, der in gleicher Weise das Volksschul- und Fortbildungsschulwesen auf dem Lande sowie das Leben und das Bildungsbedürfnis der Landbevölkerung aus eigener Erfahrung kennt." Es wird allerdings, wenn die ländliche Fortbildungsschule vollkommen ihren Zweck erfüllen soll, nötig sein, daß man auch in ihr Theorie und Praxis verbindet; die Anlegung eines Schulgartens würde dazu dienen, gewisse Lehren über den Anbau der Kulturgewächse, Düngung usw. zu veranschaulichen.

Zum drittenmal stand die Frage der Mädchenfortbildungsschule auf der Tagesordnung des deutschen Fortbildungsschulvereins (1905); diesmal hatte Stadtschulrat Dr. Lyon-Dresden das Referat. Er geht von der Ansicht aus, daß die Mädchenfortbildungsschule nicht das Allheilmittel für alle sittlichen und sozialen Schäden der Zeit sein soll; er sieht in ihr nur „ein wichtiges, aber notwendiges Glied in der sittlichen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung unseres Volkes". Von den theoretischen Erörterungen über diesen Gegenstand ist man bereits zu praktischen Versuchen übergegangen; in verschiedenen Ländern und Städten ist sie ins Leben getreten und liegen infolgedessen bereits reiche Erfahrungen vor. In Baden besteht die Mädchenfortbildungsschule seit 1874 durch Landesgesetz; auf die Dauer eines Jahres haben die schulentlassenen Mädchen zwei oder zwei und eine halbe Stunde wöchentlich den Unterricht zu besuchen. In Württemberg ist unter denselben Bedingungen der Unterricht auf 2 Jahre ausgedehnt. Bayern hat seit langer Zeit die obligatorische Feiertagsschule, welche von den Mädchen 3 Jahre lang besucht werden muß; in München und in anderen bayrischen Städten bestehen Mädchenfortbildungsschulen mit 2- bis 3stündigem Wochenunterricht, deren Besuch von dem Besuch der Sonntagsschule befreit. In Sachsen bestehen Mädchenfortbildungsschulen mit freiwilligem Besuche; sie sind Berufsschulen und haben in 18—24 Wochenstunden Unterricht. Auch in Berlin und in anderen deutschen Städten bestehen Mädchenfortbildungsschulen mit freiwilligem Besuche; in Preußen gab es 1901 603 solcher Schulen, die meistens Fachschulen sind und von Vereinen unterhalten werden. Wie die Knaben-, so soll auch die Mädchenfortbildungsschule eine Berufsschule sein; sie müssen das Mädchen für den Beruf als Hausfrau und Mutter oder für einen besonderen Beruf vorbereiten. Die fakultative Mädchenfortbildungsschule kann allerdings nur einem geringen Teil der schulentlassenen Mädchen eine solche Bildung

vermitteln; so wurden 1901 die 603 preußischen Mädchenfortbildungsschulen von 24 313 Schülerinnen (ca. 3%) besucht, während 636 689 Mädchen ohne Fortbildungsschulunterricht blieben. Soll also die Mädchenfortbildungsschule allen schulentlassenen Mädchen Nutzen bringen, so muß der Besuch obligatorisch sein; „die allgemein obligatorische Mädchenfortbildungsschule ist ein pädagogisches, soziales und wirtschaftliches Ideal, dessen Verwirklichung unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse jeder deutschen Landschaft zu erstreben ist" (Lyon, Die Fortbildungsschule für Mädchen). Mit der gut organisierten Mädchenfortbildungsschule müssen eine Küche und ein Kindergarten verbunden sein; mit den Fachschulen müssen auch Werkstätten in Verbindung stehen.

Der gegenwärtige Zustand des Fortbildungsschulwesens in Preußen ist nach der Beilage zur Päd. Ztg.: „Die Fortbildungsschule" der folgende: Preußen besaß an ländlichen Fortbildungsschulen:

im Jahre	Schulen	Schüler	dafür aufgewendete Kosten
1896/97	875	13 317	91 800 Mk.
1899	1079	15 292	139 656 „
1901	1287	18 966	164 344 „
1903	1670	23 144	222 241 „

Die Zahl der Schulen und die Höhe der Kosten haben sich somit in dem Zeitraum von 7 Jahren verdoppelt; die Zahl der Schüler ist leider hinter dieser Steigerung zurückgeblieben. Die für den Unterricht eines Schülers aufgewendeten Kosten sind von 6,90 Mark auf 9,60 Mark gestiegen. Auf die einzelnen Provinzen verteilten sich die ländlichen Fortbildungsschulen und ihre Schüler für 1903 so, daß entfielen auf:

	Schulen	Schüler	Kosten
Ostpreußen	217	2149	31 034 M.
Westpreußen	47	547	7 109 „
Brandenburg	2	37	210 „
Pommern	48	662	6 627 „
Posen	58	666	8 184 „
Schlesien	111	2141	15 332 „
Sachsen	59	690	6 551 „
Schleswig-Holstein	141	1158	21 486 „
Hannover	284	3919	34 159 „
Westfalen	108	2002	19 332 „
Hessen-Nassau	294	4024	30 648 „
Rheinland	248	4642	37 424 „
Hohenzollern	58	507	6 103 „

Ein Blick auf diese Zusammenstellung zeigt, wie dürftig das östliche Preußen mit ländlichen Fortbildungsschulen ausgestattet ist. Namentlich fällt es auf, daß Brandenburg am schlechtesten unter allen Provinzen dasteht. Und seine beiden einzigen Schulen sind erst eine Schöpfung des Jahres 1903; bis dahin besaß es überhaupt keine Schule. Ebenso ist es zu bedauern, daß in Posen, wo doch die ländliche Fortbildungsschule eine hohe nationale Aufgabe zu erfüllen hat, so wenig Schulen vorhanden sind. Der Staat gab hier zu den Kosten im ganzen 7700 Mark Zuschuß. Die zur Unterhaltung der Schulen nötigen Kosten wurden in den östlichen Provinzen zum allergrößten Teil vom Staate, in den westlichen von den Gemeinden, Kreisen, durch Schulgeld und durch Private, Stiftungen, Legate u. dgl. aufgebracht.

Die gewerbliche Fortbildungsschule besaß im Jahre 1903: 1209 Schulen mit 189 068 Schülern, 1904: 1290 Schulen mit 201 716 Schülern. Die kaufmännische Fortbildungsschule wies auf 1903: 273 Schulen mit 29 765, und 1904: 290 Schulen mit 31 670 Schülern. Auf die einzelnen Provinzen verteilten sich die Schulen in folgender Weise:

Es besaß 1904:	gewerbliche		kaufmännische	
	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler
Ostpreußen	52	6 052	13	1065
Westpreußen	48	10 899	8	522
Brandenburg (ohne Berlin)	71	16 516	27	3007
Pommern	55	4 868	17	665
Posen	86	8 749	14	867
Schlesien	136	25 196	66	6013
Sachsen	80	18 318	32	4481
Schleswig-Holstein	68	9 565	14	1029
Hannover	169	17 982	86	3087
Westfalen	167	22 165	22	2720
Hessen-Nassau	182	16 415	10	1213
Rheinland	156	31 705	30	5046
Hohenzollern	6	328	—	—

Außer diesen Fortbildungsschulen waren 1904 noch 428 von Innungen und Vereinen unterhaltene Fachschulen mit 28 043 Schülern vorhanden. Von den gewerblichen und kaufmännischen Mädchenfortbildungsschulen wurden in demselben Jahre vom Staat unterhalten, bzw. unterstützt 83 Schulen mit rund 7000 Schülerinnen.

Zieht man das Gesamtresultat, so findet man, daß in Preußen 1903/04 im ganzen 291 573 Jugendliche eine Fortbildungsschule besuchten. Nach der letzten Volkszählung besaß es aber rund $2\frac{1}{4}$ Millionen Einwohner zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre. Selbst wenn man annimmt, daß die eigentlichen Fachschulen und die höheren Lehranstalten einen hohen Prozentsatz derselben aufnehmen, so bleibt doch noch eine stattliche Zahl übrig, die in diesem Alter ohne Unterricht und Schulerziehung aufwächst (G. Menzel). In Preußen strebt man im allgemeinen der Ausbildung der Fortbildungsschule zu einer Fachschule zu; sie wird aber noch einen Schritt weitergehen und neben das berufliche Wissen das berufliche Können stellen, d. h. Lehrwerkstätten einrichten müssen. „Man sagt sich", sagte der Abg. von Schenckendorff im Abgeordnetenhause, „der Lehrling erlangt in der Lehre bei einem Meister heute nur ein lückenhaftes Können; der Meister ist in seiner Werkstatt nicht in der Lage, den Lehrling derart zu unterrichten, wie es eine volle Ausbildung erfordert, weil ihm einmal die Einrichtungen dazu fehlen, ferner die Gelegenheit und weiter die Zeit. Die Lehrwerkstätte würde den Lehrling aber planmäßig in die Elemente des beruflichen Könnens einführen; er würde auch mit den gebräuchlichsten Werkzeugen, wie mit den Materialien, ihren Eigenschaften und ihrer Verarbeitung bekannt gemacht werden. Auch würde der heutige einseitig theoretische Unterricht der Fortbildungsschule wesentlich ergänzt und mehr veranschaulicht werden. Ein so ausgebildeter Lehrling würde also wesentlich besser in seinem Fortkommen gesichert sein. Und wenn auf der ganzen Linie eine nach beruflichen Gesichtspunkten organisierte Lehrwerkstätte vorhanden wäre, so müßte das von erheblichem Einfluß sein, auf die Hebung des ganzen Handwerks wie überhaupt unserer ganzen wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Diese Lehrwerkstätte ist also nichts

Fremdes, sondern lediglich der Ausbau des beruflichen Gedankens der Fortbildungsschule." Die Lehrwerkstätte ist ja auch in Preußen nichts Neues; sie ist schon vielfach in Fachschulen eingerichtet. Aber sie soll auch der beruflichen Fortbildungsschule, die nicht „reine" Fachschule sein, d. h. nicht bloß einen einzigen Beruf ins Auge fassen kann, zugute kommen; „damit findet die gesamte neuere Organisation der Fortbildungsschule erst ihren Abschluß". Diese Lehrwerkstätten sollen nicht einen Ersatz der Meisterlehre, sondern nur eine Ergänzung derselben sein; sie soll auch dem Handwerk keine Konkurrenz machen.

Das sächsische Fortbildungsschulwesen blickt schon auf eine mehr als 30jährige Erfahrung zurück; denn sie wurde durch das Volksschulgesetz von 1873 ins Leben gerufen. Ihr ging, wie auch in anderen Ländern, die fakultative Fortbildungsschule voraus; das Haupthindernis der fortschreitenden Entwicklung dieser Schulen lag in diesem fakultativen Charakter. Die Jugend fühlt im Alter von 14 Jahren selten den Drang nach Weiterbildung, und die Meister wollen ihre Arbeitskräfte nicht entbehren; daher wird ein großer Teil der Jugend der Fortbildungsschule entzogen, und zwar oft gerade der Teil, welcher der Fortbildung am meisten bedürftig ist. Der Unterricht in der obligatorischen Fortbildungsschule darf sich nach dem Gesetz von 1873 auf sämtliche Lehrgegenstände der Volksschule und unter gewissen Voraussetzungen auch auf solche Unterrichtszweige erstrecken, die für die Ausbildung der Zöglinge für nötig erachtet werden; besonders sollten aber die Kenntnisse und Fertigkeiten befestigt werden, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Anfangs zersplitterte man Kraft und Zeit durch die Aufnahme zu vieler Fächer; infolge der ungünstigen Erfahrungen, die man dabei machte, kam man zu einer angemessenen Reduktion und Konzentration auf einige Lehrfächer, besonders auf Deutsch, Rechnen und bei erweiterten Fortbildungsschulen noch auf Raumlehre, Zeichnen und Realien. Da man den Lehrplan zu den Bedürfnissen des Lebens resp. des Berufs der Schüler in Beziehung setzte, so wurde allmählich aus der Wiederholungsschule eine Berufsschule; sie machte auf das, was der Schüler in der Volksschule gelernt hat, die Nutzanwendung auf den gewählten Beruf und das Leben in Gesellschaft, Gemeinde und Staat. Die Mindestzahl der wöchentlichen Lehrstunden soll während drei Jahren zwei oder in den 5 Wintermonaten vier sein; das zulässige Maximum der Stundenzahl, 6 in der Woche in drei Jahren, wird fast nie geleistet. Nach einer statistischen Aufnahme ergibt sich, daß in 825 Landgemeinden ganzjähriger, dagegen in 875 Landgemeinden halbjähriger Unterricht erteilt wird; es übersteigt also die Zahl der Ortschaften, in denen halbjähriger Fortbildungsschulunterricht erteilt wird, diejenigen mit ganzjährigem Unterricht um 50. Der Unterricht wird Sonntags vormittags in 78, Sonntags nachmittags in 3 Landgemeinden, Wochentags vormittags in 173, nachmittags in 224, abends, also von 5 Uhr ab, in 1285 Landgemeinden erteilt (70%). In den Städten und größeren Ortschaften mit vorwiegend gewerblicher Bevölkerung ist das Ergebnis folgendes: 10mal wird der Unterricht Sonntags vormittags erteilt, 21mal Wochentags vormittags, 61mal nachmittags und 69mal abends nach 5 Uhr oder in Prozenten ausgedrückt, auf die Sonntage entfallen 6,2%, auf die Wochentage, und zwar Vormittag 13,2%, auf die Nachmittage 37,8% und auf die Abende 42,8%. Nach dem Stande vom 1. Dezember 1904 fielen auf den Sonntag von den Unterrichtsstunden im Jahre 1889 36,1%, im Jahre 1894 30,1%, im Jahre 1899 26,3% und im Jahre 1904 23,5%;

es ergibt sich daraus, daß man vom Sonntagsunterricht immer mehr absieht.

Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen in Württemberg soll nach den Forderungen der Zeit reformiert werden; auch hier soll die berufliche Bildung in den Mittelpunkt treten, und zwar als Berufstechnik und Geschäftskunde. Die erstere umfaßt die Lehre vom Arbeitsmaterial den Rohstoffen, Halbfabrikaten und Hilfsstoffen, die Lehre von den Werkzeugen einschließlich der Arbeits- und Kraftmaschinen, endlich die Lehre von den Arbeitsprozessen und ihren physikalischen und chemischen Grundlagen. Dazu kommt die Geschäftskunde, d. h. die Einführung in die Gliederung und in die Geschichte des Gewerbes, in die grundlegenden Bestimmungen der Gewerbeordnung und der sozialen Gesetzgebung und in die Wechsellehre. In engste Beziehung zu der Berufskunde, gewissermaßen um sie gruppiert, werden dann die übrigen Fächer zu setzen sein: das Rechnen mit besonderer Berücksichtigung der Kalkulation, der schriftliche Geschäftsverkehr, die Buchführung und das Zeichnen. Wir haben hier eigentlich schon gewerbliche Fachschulen—Gewerbeschulen; deshalb werden dieselben auch nur in größeren Orten eingerichtet und für sie besondere Lehrer in der Gewerbelehrerbildungsanstalt in Karlsruhe ausgebildet. Der Unterricht findet Werktags in den Tagesstunden statt; er muß sich mindestens auf drei Jahre, Sommer- und Winterhalbjahr, erstrecken.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man dem gewerblichen Fortbildungsschulwesen in München; die gewerbliche Fortbildungsschule ist hier fachlich gegliedert, so daß nur Lehrlinge des gleichen Gewerbes in Klassen mit durchschnittlich wöchentlich 9 Stunden Unterricht vereinigt sind. Neben dieser für Lehrlinge bestimmten Fortbildungsschule bestehen noch Gewerbeschulen für Gehilfen und Meister; es sind dies Tagesfachschulen, mit denen auch Lehrwerkstätten verbunden sind. In den beiden Arten von Fortbildungsschulen steht die berufliche Bildung im Mittelpunkte; neben ihr steht die staatsbürgerliche. Beide müssen in engster Beziehung zueinander stehen; um beide muß sich aber auch aller Unterricht gruppieren und konzentrieren. Mit Waren-, Werkzeug- und Maschinenkunde geht das leicht; aber auch Rechnen, Buchführung, Handelsgeographie, Physik, Chemie u. a. lassen sich leicht zu den Hauptfächern in Beziehung setzen. „Die Lebenskunde" z. B. „knüpft an die Hygiene der Werkstätte und die Hygiene der Arbeit an und erweitert sich zur allgemeinen Gesundheitslehre. Hier bietet sich übrigens mannigfaltige Gelegenheit auch zu physikalischen und chemischen Betrachtungen mit zahlreichen Experimenten, wenn auch ganz elementarer Art. Unsere Bürgerkunde aber möchte ich als eine Art Kulturgeschichte betrachten, die aus der Geschichte desjenigen Berufes herauswächst, dem der Knabe angehört. Jedes Gewerbe, jeder Beruf hat seine Entwicklungsgeschichte, die aus den einfachen Verhältnissen der Vergangenheit mitten durch das auf- und absteigende Schicksal seines Berufes in die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart hereinführt. Auf diesem historischen Wege, der die immer größer werdende Abhängigkeit und Verknüpfung der Menschen und Berufsgruppen schrittweise aufdeckt und die allmähliche Verflechtung der Interessen aller Berufe, Völker und Staaten vor Augen führt, lernt der Schüler am besten die Grenzen seines berechtigten Egoismus erkennen, und die Aufgaben, welche dem Staate zufallen, das Recht jedes Einzelnen zu schützen, begreifen. Eine ganze Reihe von Gewerben hat hier ein höchst dankbares Arbeitsfeld." Der Unterricht erstreckt sich bei den Lehrlingen

über die ganze Dauer der Lehrzeit; er nimmt in der Woche acht Tagesstunden in Anspruch.

Fortbildungsschulen für geistig schwachbeanlagte Jünglinge und Mädchen richtete die Stadt Berlin ein. Da diesen Kindern, die früher aus den untersten Klassen der Volksschule entlassen wurden, jetzt aber in den Nebenklassen unterrichtet werden, nach dem Austritt aus der Schule bisher nirgends, weder in dem fakultativen, noch in den obligatorischen Fortbildungsschulen, noch in den Fachschulen eine geeignete Weiterbildung gegeben werden konnte, so kommt die Stadt dem dringenden Wunsch vieler Eltern, die bekümmert in die Zukunft ihrer Sorgenkinder sehen, entgegen. Die Schüler sollen vor allem auch erziehlich beeinflußt und im gesellschaftlichen Benehmen gebildet werden. Selbstverständlich wird im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet. Besonders beachtenswert aber ist die praktische Ausbildung der Knaben im Zeichnen, in Papp- und Hobelbankarbeiten, der Mädchen im Stricken, Häkeln und Sticken, Nähen, Ausbessern und in hauswirtschaftlichen Arbeiten, wodurch die allgemeine praktische Tüchtigkeit gehoben werden soll. Natürlich ist der Unterricht in dieser städtischen Anstalt kostenlos. (Die Fortbildungsschule; Beil. d. Päd. Ztg.)

In Holstein ist 1906 eine ländliche Volkshochschule eröffnet worden; in einem Kursus von 5 Monaten soll der erwachsenen Jugend Gelegenheit geboten werden, sich für das praktische Leben auf dem Lande weiter auszubilden, wobei die verschiedenen Erwerbsklassen gleichmäßig Berücksichtigung finden. Als Unterrichtsfächer sind vorgesehen: Gesetzes- und Wirtschaftskunde, Deutsch, Rechnen, Buchführung, Naturkunde, Geschichte und Gesang. Außerdem wird täglich eine Stunde körperlichen Übungen gewidmet, wobei volkstümliche Übungen und Spiele besonders gepflegt werden sollen. Als Eintrittsalter wird Vollendung des 18. Lebensjahres gefordert, während eine Altersgrenze nach oben nicht besteht. Der Besuch der Volkshochschule gibt zwar keine Berechtigung für irgend ein Amt, da jedoch alles auf das praktische Leben zugeschnitten ist, so wird der Schüler den Vorteil später in seiner eigenen Wirtschaft spüren. Die die Schule besuchenden jungen Handwerker werden durch den Besuch der Anstalt in den Stand gesetzt, ihre Meisterprüfung zu machen. Mit der Volkshochschule, deren Gebäude fast im Walde liegt, ist ein Schülerheim verbunden, das den Schülern Wohnung und Kost gewährt. Die Kosten für Unterricht, Wohnung und Kost sowie ärztliche Behandlung betragen 150 Mark für den Lehrgang. (Die Fortbildungsschule, Päd. Ztg.)

Die Ausbildung der Fortbildungsschullehrer war Gegenstand der Verhandlung im preußischen Landtage. „Wir haben", sagte ein Abgeordneter im Abgeordnetenhause, „in Preußen gegenwärtig schon mehr als 200 Lehrer, die den Unterricht nicht etwa im Nebenamt, sondern im Hauptamt erteilen, und es ist alle Aussicht vorhanden, daß die Kategorie von Lehrern noch zunehmen wird. Um so mehr dürfte es sich empfehlen, eine solche Schule zu errichten, damit diese Lehrer in der Lage sind, sich die nötigen Kenntnisse zu erwerben und damit ferner Lehrer, die im Nebenamt den Unterricht erteilen, einen Kursus dort nehmen können, um nachher den Fortbildungsschulunterricht in erwünschter Weise erteilen zu können." „Das Bedürfnis", erwiderte der Regierungsvertreter, „besteht vornehmlich in der Richtung, daß die nebenamtlichen Lehrer an den Fortbildungsschulen für ihre Unterrichtsaufgaben vorbereitet werden, denn der größte Teil der Unterrichtsstunden an den Fortbildungsschulen wird nebenamtlich von Lehrern gegeben, und das wird noch lange Zeit so bleiben.

Diesem Bedürfnis haben wir uns nun bestrebt, durch Veranstaltung von Kursen abzuhelfen. Wir haben in dem jetzt laufenden Etatsjahre in weiterem Umfange als im Vorjahre Kurse veranstaltet und gehen damit um, diese Kurse im kommenden Jahre noch weiter auszugestalten. Das Landesgewerbeamt ist beauftragt worden, hierfür Vorschläge zu machen und sie werden, soweit ich bisher übersehe, dahin gehen, mehr als bisher unsere Fachschulen für die Abhaltung von Ausbildungskursen für Lehrer an Fortbildungsschulen auszunutzen." Im Jahre 1904 waren von den 11 517 Lehrern, die insgesamt im preußischen Fortbildungsschuldienst arbeiteten, 10 145 Berufslehrer und 1372 Praktiker, d. h. Techniker, Handwerker, Kaufleute; von den Berufslehrern gehörte die weit überwiegende Mehrzahl zu den Volksschullehrern. Sie sind es, auf die sich die Entwicklung der Fortbildungsschule in besonderem Maße stützen muß; die Gelegenheiten zur Weiterbildung sind wohl aus diesem Grunde überwiegend auf die Bedürfnisse der Berufslehrer berechnet, indem sie die Kenntnis der Praxis zu ermitteln suchen, während für die Ausbildung der Praktiker durch pädagogische Belehrung und Übung im Unterrichten so gut wie nichts geschieht. (Die Fortbildungsschule.)

An die Reform der „höheren Mädchenschule" stellt M. Lischnewska in der „Frauenbewegung" folgende Forderung: 1. „Die höhere Mädchenschule muß aus ihrem jetzigen Zwitterdasein von heute, wo sie nicht Volksschule, nicht höhere Schule ist, heraus; sie muß eine wissenschaftliche Bildungsanstalt werden. Eine solche Anstalt aber charakterisiert sich in Preußen durch einen 12jährigen Lehrgang; Latein muß obligatorisch sein. 2. Die höhere Mädchenschule muß denjenigen, welche sie durchmachen, die Berechtigung zum Universitätsstudium geben. 3. Der Geist der neuen Schule muß den Gesichtspunkten Rechnung tragen, welche die realistisch-naturwissenschaftliche Strömung der Zeit jeder Bildungsreform mit Recht darbietet. 4. Die Möglichkeit der Öffnung der höheren Knabenschulen muß wenigstens für kleine und mittlere Städte festgelegt werden. Von diesen Forderungen hat die Reformkonferenz ihres Erachtens keine erfüllt. In dem Lyzeum mit 10jährigem Kursus wird den Frauen des Bürgerstandes wirder nur eine neue Art ‚Mittelschule' geboten. Der Grund, daß die Mädchen, die nicht studieren oder sich nicht für einen Beruf ausbilden, eine ‚abgeschlossene' Bildung erhalten sollen, ist nach keiner Richtung stichhaltig. Wenn eine Anzahl Mädchen zu wenig begabt ist, um die Prima der wissenschaftlichen höheren Mädchenschule zu erreichen, so ist das eine Kalamität, die mit jedem organischen Schulbau ewig verbunden bleibt. Das Oberlyzeum ist eine zu komplizierte Schöpfung, die nur für ganz große Städte in Betracht kommt. Für die weit überwiegende Masse der Frauen in kleineren und mittleren Städten bleibt es hinsichtlich des Zuganges zur Universität beim alten. Dabei wächst in den Großstädten ein nervös hochgradig erregtes, körperlich weniger leistungsfähiges Geschlecht heran, dem die gesunde Grundlage des Lebens in und mit der Natur fehlt. Ferner ist der 14jährige Lehrgang des Oberlyzeums etwas ganz Unsoziales, da er die Mädchen bis zum 20. Lebensjahre im Schulzwange läßt und nur den Ständen diesen Bildungsgang ermöglicht, die über bedeutende Mittel verfügen. Die Naturwissenschaften sind schlecht weggekommen, das Lyzeum und das Oberlyzeum stehen im Vergleich zur Oberrealschule, ja zur Volksschule zurück." Die in Berlin tagende Konferenz, an welcher 22 Männer und 22 Frauen aus den verschiedensten Teilen Preußens teilnahmen; dieselbe faßte folgenden Beschluß: „Es soll den Mädchen Gelegenheit gegeben werden zur gründlichen Ausbildung

ihrer Fähigkeiten, zu einer vollwertigen Vorbildung auf die gelehrten Berufe. Den höheren Knabenschulen stehen als Gattung die höheren Mädchenschulen gegenüber. Wie jene sich scheiden in Realschule, Realgymnasium und Gymnasium, so diese in lateinlose, lateinische und griechisch-lateinische Oberlyzeen mit einem gemeinsamen Unterbau, dem Lyzeum, mit 10jährigem Kursus. Die Lyzeen sind als öffentliche Normalschulen gedacht zur Vermittlung einer Bildung, welche derjenigen der 6klassigen höheren Knabenschule, der Realschule, mindestens gleichwertig ist. Das Oberlyzeum hat einen 4jährigen Kursus, berechtigt zum Studium und nimmt nur Schülerinnen auf, welche den erfolgreichen Besuch eines Lyzeums nachweisen können." An diesen Beschluß knüpft Frl. Lischnewska in ihren obigen Ausführungen an.

b) Innere Organisation.

Es ist gewiß erfreulich, daß zurzeit auf dem Gebiete der Schule reges Leben herrscht und Verbesserungsvorschläge wie Pilze aus der Erde sprossen; doch bedürfen diese einer strengen Prüfung. Unser Schulunterricht ist vielfach zu sehr abgeschlossen vom Leben; darum kann ihm das Kind nicht das volle Interesse entgegenbringen. Wir müssen daher „Lebensunterricht" erteilen; wir müssen dem Schüler lebenswahre Formen geben. Wenn wir dem Kinde einen Wissensstoff vermitteln, für den es kein Interesse, keinen geistigen Hunger hat, so kann und wird es ihn auch nicht erfassen; denn werden die Ergebnisse auch nicht der aufgewandten Zeit und Mühe entsprechen. Man ist aber vielfach noch bestrebt, dem Kinde recht viel Wissensstoff in möglichst kurzer Zeit einzuprägen; dadurch wird das Wissen seiner Lebensform entkleidet, wird leblos und regt kein geistiges Leben an. Gegen diesen toten Unterricht kämpfen Scharrelmann (Herzhafter Unterricht; Wege zur Kraft; Im Rahmen des Alltags; Heute und vor Zeiten), Gansberg (Plauderstunden; Schaffensfreude; Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder) u. a. mit voller Energie an; vor ihnen ist der Kampf von anderen Pädagogen in anderer Form auch schon geführt worden. Denn schon seit Jahren haben Pädagogen gefordert, daß der Lehrstoff mehr Mittel als Zweck sein, daß er die im Kinde liegenden Kräfte anregen und vermehren soll; allerdings haben sie auch verlangt, daß der formale Zweck möglichst durch materiell wertvollen Lehrstoff erreicht werden soll. Das wird er aber immer sein, wenn er das Kind in ein Verhältnis zum Leben bringt, wenn der Unterricht an das seitherige Leben des Kindes, an seinen Erfahrungskreis anknüpft; dann hat er auch das Interesse des Kindes für sich. Allein man darf doch nicht so weit gehen wie Scharrelmann und Gansberg und darf nun jeden Lehrplan verwerfen und alles dem Belieben des Lehrers und dem Zufall überlassen; denn einmal sind nicht alle Lehrer Meister und Künstler und dann sind es auch nur Menschen. Gewiß darf der Lehrplan nur Richtlinien für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes angeben; er muß es dem Lehrer ermöglichen, seinen Unterricht an das anzuknüpfen, was in den Interessenkreis der Kinder tritt; allein gewisse zum Ziele hinführende Richtlinien muß der Lehrer beachten. Auch darf man nicht, wie Scharrelmann und Gansberg es tun, die Erzählung als Lehrform überschätzen; denn sie setzt immer voraus, daß sinnliche Vorstellungen schon im kindlichen Geiste vorhanden sind, die nur durch die Erfahrung und Beobachtung gewonnen werden können. Auch der beste Erzähler wird die biblischen Geschichten dem 8—9jährigen Kinde nicht so vermitteln können, daß es dieselben auch sinnlich und lebendig erfassen

kann; die biblischen Personen und Landschaften lassen sich eben nicht ohne Vergewaltigung „in die Umgebung des Kindes" versetzen, nicht „in Heimatluft baden". Darum kann auch das Kind in dem Alter von 6—9 Jahren diese Geschichten nicht miterleben; sie erzeugen und fördern kein Leben. Darum muß man auch die trockenen Realienbücher als Lernbücher verwerfen, die dem Kinde nur Begriffe ohne Inhalt bieten; an ihre Stelle sollte neben dem literarischen ein realistisches Lesebuch treten, das lebenswarme Schilderungen, Erzählungen, Sagen und Ausschnitte aus Quellenschriften enthält.

Wie schon oben näher dargelegt worden ist, bedarf besonders der erste Schulunterricht einer gründlichen Reform; eine solche will Lehrer Göbelbecker anbahnen (Unterrichtspraxis im Sinne naturgemäßer Reformbestrebungen). Er geht von der Ansicht aus, daß der erste Unterricht „Lebensunterricht auf dem Wege der Anschauung und Selbsttätigkeit" sein muß; denn das im Verkehr mit Natur und Menschen Erlebte bildet die Grundlage des Denk-, Gemüts- und Willenslebens. Daher stellt er den heimatkundlichen Sachunterricht in den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts; er soll der Stammunterricht sein, „der die gesamte innere Welt des Kindes naturgemäß und systematisch aufbaut, und aus dem sich alle übrigen Lehrgegenstände: Religion, Deutsch, Rechnen, Realien, Zeichnen, Schreiben und Gesang wie Zweige ausscheiden. Der Formunterricht muß sich notwendig aus dem Sachunterricht entwickeln; beide müssen einander wechselseitig unterstützen; dieser soll jenem lebensvollen Gehalt, Bedeutung und Anziehungskraft spenden, jener diesen ergänzen und vergeistigend durchdringen". Soll dieser Unterricht die rechten Erfolge haben, so muß er sich in erster Linie an die Sinne wenden; allseitige Sinnenbildung ist daher seine erste Aufgabe. Als Mittel hierzu betont Göbelbecker mit Recht das Zeichnen; das ist der erste Formunterricht, dem sich der zweite, das Lesen und Schreiben beigesellt. Er übersieht, daß vor beiden die Darstellung im Werk, der Werkunterricht steht! Zwar weiß er auch das Formen (Modellieren) zu würdigen; aber seine Bedeutung gerade für den ersten Schulunterricht hat er doch nicht voll und ganz erkannt. Alle Zwecke, die er dem malenden Zeichnen setzt, werden leichter und besser erreicht, wenn dasselbe mit dem Formen verbunden wird; denn erst dann wird die Anschauung vertieft, werden Auge und Hand geübt, wird die Selbsttätigkeit gepflegt, der Geschmack gebildet und ein gewisser Grad von Kunstfertigkeit erworben. Warum kann man nicht eine Tafel, nachdem sie eingehend mit den Sinnen erfaßt und besprochen worden ist, in Ton formen und dann erst zeichnen? Auch das Puppenbett wird besser mit den Sinnen erfaßt, wenn es erst in Ton geformt wird; denn die Darstellung im Werke ist konkreter als die im Zeichnen. Das Kind muß frühzeitig an genaue und scharfe Beobachtung gewöhnt werden; nicht bloß im Gebiete der Kunstgegenstände, sondern auch in dem der Naturgegenstände packt es „das Werdende weit mehr als das Fertige", weil es „zufolge eines selbstschaffenden Triebes gleichsam teilnehmend am Gestalten wird". Wenn das Kind den Gegenstand formen soll, dann muß es ihn betasten und sehen, mit Hand und Auge erfassen; dann kann es ihn auch zeichnen und beschreiben.

Die Menschheit in ihrer ersten Stufe der geistigen Entwicklung wie das Kind fassen die Formen als Eigenschaften der Dinge auf; sie haben für Formen, die von den Dingen losgelöst sind, noch kein Verständnis. Erst auf einer höheren Stufe der Entwicklung tritt dasselbe allmählich auf; geometrische Zierformen treten beim Beginn der geschichtlichen Zeit an

Tongefäßen auf, und das ältere Kind kann Umrisse von Tieren und Gegenständen verstehen. Nunmehr ist es auch möglich, die von den Dingen abstrahierten Formen für sich dem Kinde als Mittel des Ausdrucks zu vermitteln und sich derselben als solche zu bedienen; weiterhin ist es möglich, dieselben für sich mit dem Kinde zum Gegenstande der Betrachtung zu machen und den Gesetzen nachzuspüren, welche ihr Verhältnis bestimmen, ohne sie jedoch völlig von den Dingen zu lösen. Das völlige Loslösen der Formen von den Dingen, wie sie in der Menschheit Euklid vollzogen hat, und die Bearbeitung der Erscheinungsformen als reine innere Wirklichkeit bezeichnet die Stufe der reinen Geometrie; sie erklimmt das Kind innerhalb der acht Schuljahre nicht. Von der plastischen Darstellung muß also allmählich zur zeichnerischen hinübergeführt werden; immer aber muß der Zusammenhang mit der äußeren Wirklichkeit festgehalten werden. Das hat man im Zeichnen und in der Raumlehre vielfach vergessen; erst in der neueren Zeit lenkt man hier in die richtigen Bahnen ein. Das Zeichnen muß im ersten Schuljahre beginnen; als Ausdrucksmittel tritt es hier neben die plastische Darstellung und das Wort und bereitet mit denselben Lesen und Schreiben vor. Auch weiterhin muß das Zeichnen und späterhin auch die Raumlehre in Verbindung mit der äußeren Wirklichkeit und ihrer konkretesten Darstellung, der plastischen, gehalten werden; sie dürfen niemals von dem Sach- und Werkunterricht völlig getrennt werden, weil sie sonst den Boden unter den Füßen verlieren. Ebenso ist es aber auch mit dem abstraktesten Ausdrucksmittel, mit der Sprache; die Formen der Sprache dürfen nie losgelöst von dem Inhalt, den sie ausdrücken, betrachtet werden. Heimatkundlicher Anschauungsunterricht in Verbindung mit plastischer und zeichnerischer Darstellung sind die Grundlagen, auf denen sich der Sprachunterricht aufbauen muß; erst später dürfen Lesen und Schreiben in seinen Dienst treten. Der heimatkundliche Sachunterricht in Verbindung mit der plastischen und zeichnerischen Darstellung geben Stoff und Veranlassung zum Sprechen; die gesprochene und gehörte Sprache aber hat einen anderen, einen viel größeren Wirklichkeitswert als die geschriebene und gelesene. „Dort ist sie der unmittelbare Ausdruck der lebendigsten, vielseitigsten, wärmsten Innerlichkeit; dort drückt sie durch Klangfarbe, Änderung der Stimme, Tonfall, Mienenspiel und Gesten seelische Feinheiten aus, die der gedruckten und geschriebenen Sprache völlig unzugänglich sind" (Tögel a. a. O.). Die Sprachlehre nimmt zur Sprache dieselbe Stellung ein wie die Raumlehre zum Werk und Zeichen; sie muß also auch wie diese immer im Zusammenhang mit der äußeren Wirklichkeit, mit der lebendigen Sprache und ihrer mündlichen und schriftlichen Darstellung bleiben. „Alle feineren logischen Beziehungen der Satzteile und Sätze zueinander, die verschiedenen Formen der Nebensätze, die Stellung der Worte führen uns innere Wirklichkeit nur in der sehr verdünnten Form des abstrakten Denkens vor; sie sind also nicht geeignet, in den Kindern Wirklichkeitsleben zu erwecken und haben wegzubleiben" (Tögel a. a. O.). Dagegen muß der mündliche Ausdruck mehr wie seither Beachtung finden; die richtige Aussprache und der gute Vortrag bedürfen einer besonderen Pflege. Dadurch werden Lese- und Rechtschreibunterricht am besten vorbereitet; der letztere aber muß, wie der Schreibunterricht überhaupt, völlig in den Dienst des Aufsatzunterrichtes treten, wenn er seine Beziehungen zur Wirklichkeit nicht verlieren soll. Offenbar aber „dürfen Aufsatzthemen nur so gegeben werden, daß lebendige innere Wirklichkeit zugrunde liegt; nicht danach hat man sich zu richten, wie der Lehrer die einzelnen möglichen Formen des Aufsatzes logisch aneinandergereiht hat, sondern

allein, was augenblicklich das Herz des Kindes erfüllt, wo gerade das Interesse kulminiert" (Tögel a. a. O.). Von dem Aufsatzunterricht empfängt aber auch wieder die Sprachlehre Richtlinien und zwar die Satz- und die Wortlehre; sie soll überhaupt Anknüpfungspunkte suchen, wo sie dieselben findet.

Jeder Mensch hat ein Geistesgebiet, das bei der Bildung den Gesetzen der Logik unterworfen ist; das ist das Gebiet der Erkenntnis, mit dem es der Unterricht in erster Linie zu tun hat. Neben ihm aber hat der menschliche Geist ein Gebiet, das bei seiner Bildung anderen Gesetzen folgt, soweit es nicht mit dem Gebiete der Erkenntnis in Verbindung steht; das ist das Gemüt. Es ist nicht zu leugnen, daß ein bedeutender Teil der Menschenkultur dem Wirken des Gemüts zu verdanken ist; dazu gehören z. B. alle religiösen und künstlerischen Regungen im Menschen. Beide Gebiete haben zwar ihre gemeinsame Grundlage in den Empfindungen und stehen auch in der weiteren Entwicklung in den mannigfachsten Beziehungen zueinander; aber sie können auch bei fehlerhafter Entwicklung völlig getrennte Wege gehen und sogar zu gegenseitiger Befehdung ausarten. Die Blütezeiten des Verstandes während der griechischen und römischen Glanzepoche duldeten Sklavenelend und Frauenerniedrigung neben sich; die religiös stark bewegten Zeiten der Gemütsrichtung im Mittelalter lehnten die Naturbeobachtung ab, legten dem Wissen Ketten an und verfolgten trotz des alliebenden Grundtons ihrer Anschauung Andersgläubige. Unserer Zeit macht man den Vorwurf, daß sie an Gemüt arm sei und allein dem Verstand huldige; man fordert energisch, daß durch die Bildung das Gemüt in seine berechtigte Stellung eingesetzt und die Harmonie zwischen Verstand und Gemüt hergestellt werde. Diese Aufgabe soll die künstlerische Bildung lösen; ihr schenkt man daher in unserer Zeit eine besondere Aufmerksamkeit. Die Kunstpflege bildet ja schon seither einen bedeutsamen Faktor in unserem Kulturleben; in allen Zweigen dieses Gebietes wird von den Angehörigen der besitzenden Klassen viel geleistet. Dagegen fließt das Leben der niederen Stände fast ganz ohne Betätigung eines einigermaßen wertigen Kunstgefühls dahin; das bildet mit einen Grund für die häßlichen Schranken, die sich zwischen den Gebildeten und Ungebildeten in unserer Kultur erheben. Man ist nun noch vielfach der Meinung, es genüge, um diese Schranken zu beseitigen, wenn man die großen Museen, in denen die Kunstschätze aufgehäuft sind, dem Volke zugänglich mache; denn man glaubt noch vielfach, daß Kunst etwas ist, das man zu sehen, nur wahrzunehmen braucht, um Kunstsinn und Kunstverständnis hervorzurufen. Das ist aber ein großer Irrtum; die Kunst kann auch nicht ohne Lernen und Wissen einigermaßen erfaßt werden. Mit Recht fordert man daher die Berücksichtigung der künstlerischen Bildung auch in der Volksschule; es ist dazu nicht nötig, daß neue Lehrstoffe zu denen, welche die Erkenntnisbildung fordert, hinzugefügt werden. Leider verliert man gar häufig, und besonders ist dies bei den zeitigen Führern der Kunsterziehungsbewegung vielfach der Fall, über den höchsten und idealen Zielen die zunächst liegenden und erreichbaren aus dem Auge; daher hat sich das Schwärmen für Kunsterziehung vielfach an die Stelle der Arbeit an der Kunsterziehung gesetzt. „Damit", sagt Paul Schulze-Berghoff mit Recht (Päd. Ztg.), „säen sie aber nur Mißtrauen gegen die pädagogischen Reformbestrebungen des Lehrerstandes, werden sie nur zum Hemmschuh des gesunden Fortschritts; denn die motorische Kraft des Kulturgedankens liegt nicht in der Revolution, sondern in der Evolution." Aber zunächst klatscht ihnen die große Masse Beifall; denn man braucht es ja unter den bestehenden Verhältnissen nicht

durchzuführen. Es fehlt diesen Führern vielfach die Kenntnis der historischen Entwicklung unserer heutigen Pädagogik als Wissenschaft und Kunst; sie versäumen daher den fundamentalen Aufbau des Neuen im Anschluß an das Bestehende und den Ausbau mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse und Bedürfnisse unserer Zeit. Aber nur im Anschluß an die bestehenden Verhältnisse und die Bedürfnisse unserer Zeit läßt sich ein Fortschritt erzielen; im anderen Falle schwärmen wir wohl, aber wir handeln nicht. Man wird ja ohne Zweifel im Laufe der Zeit von dieser Einseitigkeit zurückkommen; schon jetzt mehrt sich die Zahl der Lehrer, welche in der Bilder- und Jugendschriftfrage nicht mehr den überspannten Forderungen einzelner Kunsterzieher zustimmen. „Man betont", sagt Großer (Deutsche Schule), „bei der Kunstpflege in der Schule allzusehr den Kunst-Genuß" und zu wenig das Kunst-Schaffen; das letztere aber ist im Entwicklungsgange des Kunstsinns die Hauptsache. Die Künstler verlangen daher auch „als Ausgang und Ziel der Kunsterziehung Entwicklung der Produktivität, des Gestaltungsvermögens, in der ersten Schulzeit in der Form des Sprechens, Zeichnens und Spielens" (Großer a. a. O.); daher müssen im Unterricht überall die produktiven Kräfte des Kindes geweckt und gepflegt werden. Das Tun, das Schaffen muß die Grundlage, der Ausgang des Unterrichtes sein; die dabei gemachten Erfahrungen bilden den Ausgang für die Belehrung, die wieder im Tun ihre Anwendung findet. Es ist daher völlig verfehlt, in den ersten Schuljahren den Gesinnungsunterricht in den Vordergrund zu rücken; „die Kinder machen sich nichts aus dem Gesinnungsunterricht, und wenn sie ihn schätzen, wie ein Teil der Knaben den Geschichtsunterricht, dann sicher nur, weil die Erzählung großer geschichtlicher Ereignisse die Phantasie begabter Kinder zu lebhafter Teilnahme anregt" (Großer a. a. O.). Der Mensch ist von Natur aus ein handelndes Wesen; dem entspricht seine ganze Organisation und seine ganze Entwicklung vom ersten Augenblicke des Lebens.

Erziehung und Unterricht haben die Aufgabe, das Triebleben zu fördern und in ein Willensleben überzuführen; das geschieht durch die logische, ästhetische, ethische und religiöse Erziehung und Bildung. Bei der näheren Untersuchung des Triebleben spielt die plastische Kunst des Kindes eine große Rolle; daß bei den Kindern ein Streben nach plastischer Darstellung von Vorstellungen sich einstellt, zeigt ohne weiteres die einfache Beobachtung. Bei den Kindern der Naturvölker ist das Formen aus Ton und feuchter Erde häufig zu finden; auch bei unsern Kindern, die sich im Freien aufhalten, findet man diesen Trieb. „Man wird wohl ohne weiteres zugeben, daß gute plastische Darstellungen aus der Erinnerung deutliche räumliche Vorstellungen, eine lebhafte Raumphantasie, zuverlässige Reproduktionen bezeugen" (Lay, Die plastische Kunst des Kindes; Die Experimentelle Pädagogik, 1906). Die angehenden Schulkinder bringen, im Anschluß an die Betätigung im vorschulpflichtigen Alter, alle möglichen Dinge aus dem Natur- und Kulturleben zur Darstellung, wenn ihnen Gelegenheit geboten wird; es zeigt sich dabei, daß das Zeichnen quantitativ und qualitativ hinter dem Formen zurückbleibt. Beobachtungen haben gezeigt, daß die sonst befähigten Schüler auch im plastischen Darstellen die besseren Leistungen aufweisen, daß aber auch sonst als minder befähigt bezeichnete Schüler im plastischen Darstellen es zu guten Leistungen bringen; ihre Befähigung bleibt daher überall unerkannt, wo das plastische Darstellen nicht gepflegt wird. „Es ist nun pädagogisch wichtig, zu beachten, daß es gerade für den ‚minderbefähigten' Schüler, aber auch für die soziale Gemeinschaft von der größten Bedeutung ist, daß seine hervorragenden Ein-

zelfähigkeiten aufgesucht, zur vollkommenen Entwicklung gebracht werden und im Gemeinschaftsleben, das Arbeitsteilung und damit Einzelfähigkeiten fordert, Verwertung finden. Die Forderung der ‚harmonischen Ausbildung der Seelenkräfte' bleibt bestehen, da sie naturgemäß nicht verlangt, daß alle Fähigkeiten zu gleichem Grade der Leistung erzogen werden sollen" (Lay a. a. O.). Da das räumliche Denken mehr oder weniger alles Denken durchdringt, so darf man wenigstens auf der Unterstufe des Unterrichts bei vollkommneren plastischen Darstellungen aus der Vorstellung mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auf eine bessere geistige Befähigung schließen. „Wenn man dabei noch bedenkt, welche wichtige Rolle das körperlich-räumliche Vorstellen und Denken im tagtäglichen Leben, im Handwerk, im Gewerbe, in der Wissenschaft und Kunst spielt", wenn man bedenkt, „daß ohne Kenntnis der Leistungsfähigkeit des ‚Raumsinnes' seine Erziehung mangelhaft bleibt, so wird man erkennen, daß eine zuverlässige Prüfung und eine darauf begründete Ausbildung des räumlichen Vorstellens und Denkens von großer Wichtigkeit ist" (Lay a. a. O.). Eine wesentliche Rolle spielt bei der plastischen Darstellung natürlich auch die Technik; diese kann selbstverständlich nur durch planmäßige Übung erzeugt werden. Gesichts-, Tast- und Muskelsinn werden dabei besonders in ihrer Entwicklung gefördert; alle durch sie erworbenen Vorstellungen resp. Anschauungen erhalten durch die plastische Darstellung erst ihre Vollendung, und der passive, sensorische Unterricht wird durch den aktiven, motorischen ersetzt. Anschauen, d. h. Auffassen mit den Sinnen, und Darstellen sind hier innig miteinander verbunden; der Eindruck wird durch den entsprechenden Ausdruck vollendet. Körperliche Raumanschauung kann sehr schwer durch die zeichnerische und gar nicht durch die sprachliche, sondern allein durch die körperliche Darstellung zum vollen Ausdruck kommen; deshalb muß die räumliche Darstellung hier mit der zeichnerischen und sprachlichen Hand in Hand gehen.

Immer mehr wird die Forderung einer stärkeren Betonung der *technisch-künstlerischen Bildung* in unseren Schulen anerkannt; die Umgestaltung des Schulunterrichts auf Grund des Arbeitsprinzips wird immer mehr als eine der dringendsten kulturellen Aufgaben angesehen. „Woran es da zunächst fehlt, ist die Ausbildung der Sinne, Anknüpfung des Denkens an die Dinge statt an Worte und schließlich noch genügende Festigkeit im graphischen Gedankenausdruck" (Dr. H. Kleinpeter, Mittelschule und Gegenwart); es fehlt aller formalen Bildung ferner das wichtigste Moment, die Erziehung des Willens zur Arbeit, fast so gut wie ganz. Denn „eine Erziehung zum Handeln ist nur durch Übung im Handeln möglich; ein solches ist aber auf unseren Schulen nur auf das Studieren als Tätigkeit beschränkt und da ist es zu einseitig. Arbeit ist das Losungswort des 19. und 20. Jahrhunderts geworden, gerade so wie literärisch-ästhetische Bildung das des 18. (beziehungsweise in Frankreich das des 17.) Jahrhunderts gewesen ist; Erziehung zur Arbeit ist daher die vornehmste Aufgabe einer Schule, die auf das Leben vorzubereiten hat . . . Die einseitig intellektualistische Beschäftigung verhindert aber nicht nur eine volle Beanspruchung der vorhandenen Arbeitskraft und bewirkt trotzdem eine Überanstrengung, sondern sie übt auch auf den Organismus physisch nachteilige Folgen aus, deren Milderung besondere schulhygienische Maßnahmen erfordert, die sonst in Wegfall kommen könnten. Dazu kommt, daß die Verstandesarbeit nicht einmal das Ideal einer Arbeit vorstellt. Es haften ihr vielmehr schwerwiegende Mängel an. Der Zögling kann das Fortschreiten derselben und den damit verbundenen Erfolg nicht ebenso leicht

verfolgen, wie bei gewöhnlicher körperlicher Arbeit. Letztere spricht mehr zu den Sinnen; sie ist einfacher und wirksamer. Der Charakter der Arbeit tritt wohl auch — namentlich bei Kindern — viel mehr hervor. Dann läßt sie sich viel leichter kontrollieren, ja sie bedarf gar nicht so sehr der Kontrolle, weil der Erfolg offensichtlich ist und für sich selber spricht" (Kleinpeter a. a. O.). Dadurch erhält die körperliche Arbeit offenbar auch eine besondere Bedeutung für die Willenserziehung; denn der deutliche Erfolg der Arbeit fördert die Freude an derselben, weil die die Willenshandlung bestimmende Zweckvorstellung am lebhaftesten hervortritt, wenn der anzustrebende Zweck sich in greifbarer Gestalt unmittelbar den Sinnen darbietet. Der Schüler sieht selbst den Erfolg seiner Arbeit und braucht sich nicht auf die Beurteilung von anderer Seite zu verlassen; er gewinnt Vertrauen zu seiner Leistungsfähigkeit und infolgedessen Selbstbewußtsein. Durch die körperliche Arbeit aber wird auch die Grundlage der geistigen Bildung am besten gelegt; denn durch die dabei am meisten beteiligten Sinnesorgane, Hand und Auge, werden am klarsten und deutlichsten Vorstellungen gewonnen. Diese erarbeitet sich das Kind und verarbeitet sie zu Anschauungen und Gedanken; in der von ihm geschaffenen Arbeit aber setzt es die letzteren wieder nach außen, stellt es sie dar. „Wenn das didaktische Prinzip, das die Erziehungsschule zur Erreichung ihrer Ziele aufstellt, bei der Festsetzung der Lehrpläne, Lehrziele und Lehrverfahren grundsätzlich durchgeführt wird, so bekommt dieses den Charakter eines allseitig beobachtenden und allseitig darstellenden Arbeitsunterrichts, in dem das intellektuelle, das ästhetische, das ethische und allgemeine religiöse Bewußtsein nicht bloß nach der passiven, rezeptiven und theoretischen, sondern auch nach der konstruktiven, produktiven und praktischen Seite naturgemäße Anreize und Entwicklung findet, und die Fragen der ‚Kunsterziehung' und des ‚Handarbeitsunterrichts' kommen zu einer naturgemäßen Lösung."

Der „deutsche Verein für Knabenhandarbeit" hat seit 25 Jahren die Frage des produktiven Handelns unter Berücksichtigung der künstlerischen Bildung zu lösen versucht. „Unter seinem Schutze und seiner Förderung", sagt sein Vorsitzender, v. Schenckendorff, „haben sich, klar voneinander geschieden, schon seit längerer Zeit zwei Richtungen ausgebildet, die sich aber nicht ausschließen oder bekämpfen, sondern ergänzen und fördern; ja, sie bilden zusammen erst ein Ganzes." „Die Vertreter des Werkunterrichts gehen von der Ansicht aus, daß im heutigen Schulunterricht mit dem einseitigen Verbalismus gebrochen werden müsse. Die Schule verfügt über drei grundlegende Unterrichtsmittel: das Wort, das Zeichen und das Werk. Das Wort, also die sprachliche Darstellung, ist für das Kind das abstrakteste Mittel zur Unterweisung; konkreter schon ist das Zeichen, also die Darstellung auf der Fläche; das konkreteste aber ist das Werk, also das plastische Darstellen. Und dennoch beginnen alle Schulunterweisungen zumeist nur mit dem Worte, das allerdings infolge seiner allseitigen Anwendungsfähigkeit für Vorstellungen auf alle Sinnesgebiete das bequemste Mittel der Darstellung ist; das Zeichen wird zwar im Zeichnen, aber doch nur als Unterrichtsfach gepflegt, und man beginnt eben erst, es mehr und mehr auch als Unterrichtsmittel zu verwenden; und das Werk fehlt heute noch ganz. Die dadurch herbeigeführte starke geistige Inanspruchnahme des Kindes, die sich durch das ganze Schulleben fortsetzt, ist die eigentliche oder doch die wesentlichste Quelle der soviel erörterten Überbürdung. Erster Vertreter dieser Richtung ist Schulrat Scherer zu Büdingen i. Hessen, der den Werkunterricht in den Wormser Volksschulen vor etwa 15 Jahren mit Genehmigung des Ministeriums aufnahm und

durchaus erfolgreich durch alle Klassen durchführte. Im Jahre 1904 nahm der 16. Deutsche Kongreß für Knabenhandarbeit unter voller Zustimmung Einblick in die hier betretenen Bahnen. Gleiche, ebenfalls mit Genehmigung der oberen Schulbehörden durch die ganze Volksschule durchgeführten Versuche, nur in etwas veränderter Form, aber auf derselben Grundlage, sind von dem Rektor Dr. Brückmann in Königsberg i. Pr., ebenfalls schon seit 15 Jahren mit vollem Erfolg gemacht worden. Der Handfertigkeitsunterricht geht von der Grundanschauung aus, daß die Erziehung der männlichen Jugend heute noch zahlreiche und für die Gesamtentwicklung des Kindes hochwichtige Anlagen und Kräfte nach der technischen und künstlerischen Seite hin unentwickelt lasse, besonders bleibe der so mächtig im Knaben vorhandene Tätigkeitstrieb, der körperliche Stoffe formen und gestalten will, völlig brach liegen. Durch den Wechsel von geistiger und körperlicher Arbeit werde das geistige Leben frisch erhalten, und, indem dieser Tätigkeitstrieb in methodisch geordneter Weise Nahrung erhalte, werde dem Kinde von Jugend an eine Gewöhnung zur steten nützlichen Beschäftigung anerzogen, womit ihm eine bewahrende Kraft vor den Gefahren des Müßigganges erwächst. Gleichzeitig werde das Kind selbständiger, für das heut hochentwickelte volkswirtschaftliche Leben grundlegend vorbereitet und in allen Kreisen des Volkes eine sozial-gerechtere Schätzung der Arbeit der Hand erzeugt. Wie man also sieht ergänzen sich Werk- und Handfertigkeitsunterricht in ihren erziehlichen Wirkungen. Während der letztere immerhin kostspielige besondere Werkstätten erfordert, kann der Werkunterricht leicht im Schulraum selbst, und auch mit wesentlich geringeren Mitteln durchgeführt werden. Er ist zweifellos in den untersten Klassen am notwendigsten und dürfte, da er an Stelle des jetzigen Anschauungsunterrichts und im Rahmen anderer Unterrichtsfächer erteilt werden kann, sich schon bald als eine obligatorische Disziplin einführen lassen. Er ist nach Ansicht vieler Schulmänner schon heute reif dafür. Der Handfertigkeitsunterricht, der in andern großen Kulturstaaten, wie in Frankreich, England und Nordamerika schon zu großer Entwicklung gekommen ist, erfordert ein gewisses Maß körperlicher Kräfte, ist also mehr für die älteren Schuljahre geeignet. Da seine Einführung als obligatorisches Fach in Deutschland noch mannigfach bekämpft wird, sie auch vielen äußeren Schwierigkeiten begegnet, und der Handfertigkeitsunterricht sich bei uns seine Bahnen daher erst noch weiter erobern muß, so kann er vorerst der Schule auch nur in fakultativer Form angegliedert werden. So würden Werk- und Handfertigkeitsunterricht also etwa in der Mitte der Schuljahre zusammentreffen, und es wird nicht schwer sein, beide Richtungen in organischen Zusammenhang zu setzen und ineinander übergehen zu lassen."

Für die innere Organisation der Volksschule ist die Beschaffenheit und die Stellung des Religions- und Moralunterrichts von der größten Bedeutung; von ihm hängt das Leben ab, das die Schule durchdringt. In der nächsten Zeit ist dieser Unterricht, auch in der Simultanschule, konfessionell gestaltet; neben der jüdischen kennt man in Deutschland nur eine katholische und protestantische Form, die durch das Schulunterhaltungsgesetz in Preußen aufs neue festgelegt sind. Aber „es ist sicher", sagt Pfarrer Naumann in der „Hilfe", „daß die Frage der religiösen Erziehung der Volksmenge mit dem neuen Gesetz nicht für alle Zeiten erledigt ist. Dagegen spricht folgendes: 1. Die Existenz vieler katholischer Eltern, die in der katholischen Klerikalisierung der Volksschule einen unerträglichen Gewissenszwang empfinden. Es sind das die zahl-

reichen frei gesinnten Katholiken, denen bei dem jetzigen System das größte Opfer an religiöser Selbstbestimmung hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder zugemutet wird. 2. Das Vorhandensein vieler protestantischer Eltern, die von der offiziellen Kirchenlehre sich soweit entfernt haben, daß sie die zwangsweise Beeinflussung ihrer Kinder mit dem vorgeschriebenen Lehrstoff als Eingriffe in ihre Elternrechte ansehen. 3. Das Vorhandensein vieler protestantischer Eltern, die ihrerseits einen innigen und vielleicht sehr orthodoxen Glauben haben, die aber von dem klassenmäßigen Normalunterricht in den Händen von Lehrern, deren persönliche Überzeugung links von ihrem Glauben steht, nichts Gutes erwarten. 4. Die Zwangslage aller israelitischen oder freireligiösen und dissidentischen Minderheiten. 5. Die Zwangslage der vielen Lehrer und Lehrerinnen, die selber das nicht glauben, was sie vortragen sollen. Alle diese Gruppen, so verschieden sie unter sich sind, haben ein gemeinsames Interesse, nicht an der Simultanschule, aber an der Auflösung des staatlichen Zwanges zum Religionsunterricht. Das ist der Punkt, wo Gläubige und Ungläubige gemeinsam vorgehen können und wo große moralische Fragen nach Klärung ringen. Wir haben die Zwangsschule und müssen sie haben, aber warum in aller Welt muß dieser Zwang sich bis auf die religiöse Unterweisung ausdehnen? Gerade dem frommen Menschen ist es unerträglich, diesen Zwang zugunsten der Religion erleben zu müssen. Er wird es als einen Eingriff in die Grundrechte der Frömmigkeit empfinden lernen, daß der Staat mit Strafgesetz und Polizei Eltern zwingt, ihre Kinder einer Religionsbelehrung zuzuführen, die sie für falsch oder einseitig oder ungenügend halten. Von dieser Seite aus kommt voraussichtlich der zukünftige Kampf um die Religion in der Schule. Aber bald wird er nicht eintreten, denn vorläufig muß sich nun erst das System des konfessionellen Staatszwanges ausleben und seine Härten und Unwahrheiten noch viel deutlicher offenbaren. Inzwischen bleibt dem Liberalismus nichts anderes übrig, als für die Besserung des Unterrichtes innerhalb der konfessionellen Schule einzutreten."

Prof. Rein knüpft an diese Ausführungen Naumanns an und fragt, worin soll die Reform bestehen? Es sind zwei Wege denkbar: 1. Man folgt dem Beispiel der amerikanischen Schulen, löst den Religionsunterricht von dem Lehrplane der öffentlichen Schulen los und übergibt ihn den Religionsgemeinschaften. 2. Man betritt den Weg, den die neueste liberale Education-Bill in England vorgeschlagen hat: die Schule erteilt keinen konfessionell ausgeprägten Unterricht, sondern einen allgemeinen Religionsunterricht auf Grund der biblischen Schriften. (S. ‚Nation' 1906, Nr. 34.) Ich halte den ersten Weg für uns Deutsche nicht gangbar. Denn durch diese mechanische Teilung wird das Problem nicht gelöst, da mit der Ausscheidung des Religionsunterrichtes doch der Geschichtsunterricht zurückbleibt. Oder soll er auch ausgeschieden werden oder so reduziert, daß er sich auf Mitteilung von Namen und Zahlen beschränken muß? Das wird im Ernste niemand vertreten, der nicht unserer Schule das Herzblut nehmen will. Beachtenswert ist auch eine Strömung in der amerikanischen Schulwelt, die, unbefriedigt von den tatsächlichen Verhältnissen, den Religionsunterricht für die öffentlichen Schulen erobern will. Den zweiten Weg halte ich dagegen für gangbar: Der Religionsunterricht bleibt der Schule erhalten. Allerdings müssen bestimmte Bedingungen daran geknüpft werden. 1. Es ist eine gründliche Reform im Anschluß an die psychischen Entwicklungsphasen der Jugend einzuführen. 2. Es darf weder ein Kind, noch ein Lehrer zur Teilnahme an diesem Unterrichte

gezwungen werden. Sehen wir der zuletzt aufgestellten Forderung etwas näher zu, so ist damit die Frage aufgerollt, wie weit der Staat berechtigt ist, hier zwangsweise vorzugehen. ‚Wissenschaft und Lehre sind frei', so heißt es in der preußischen Verfassung. Der Staat hat also in diese Dinge nicht hineinzureden. Aber bis jetzt tut er es doch, jedenfalls in bezug auf die Jugenderziehung. Wie weit darf hier seine Macht reichen? Daß er ein Recht hat, bestimmte Kenntnisse der Jugend übermitteln zu lassen, hierüber ist kein Streit. Der Kulturstaat braucht kenntnisreiche Bürger und kann es nicht dem Zufall überlassen, woher er solche bekommt. Aber er braucht nicht nur Kenntnisse, sondern auch Gesinnungen religiöser und moralischer Art. Und diese sind vielleicht das wertvollste Stück des persönlichen und des staatlichen Lebens. Deshalb hat der Staat bisher in den öffentlichen Schulen den Religionsunterricht aufrecht erhalten, ja auf ihn einen besonderen Wert im Ausmaß der Stunden und in der bevorzugten Stellung, die er ihm gab, gelegt. Er hat auch dafür gesorgt, daß die künftigen Religionslehrer, sei es an den Universitäten, sei es in den Lehrerseminaren ihr vollgerüttelt Maß an Theologie erhielten. Um die Gewissensfreiheit hat er sich dabei allerdings nicht gekümmert. In der Überzeugung, das Staatswesen und die Kulturarbeit durch die zwangsweise religiöse Erziehung am besten zu begründen, wurde nicht danach gefragt, ob und wie weit dieser Zwang berechtigt sei, oder nicht. Nun aber bricht eine starke Strömung durch, die dem Staate zuruft, daß er hierin viel zu weit gegangen sei, daß er die Grenzen seiner Wirksamkeit überschritten habe, daß er damit eine Opposition wachgerufen, die ihn in seinen Grundfesten zu erschüttern vermöge, daß es hohe Zeit sei, von dem Zwange zurückzutreten und der Gewissensfreiheit Raum zu gewähren. Dabei muß er sich vor allem von dem Drucke der Kirche befreien. Letztere hat keine geringe Schuld auf sich geladen, daß sie den Staat in den zwangsweisen Religionsunterricht hineingetrieben hat, wie der Staat umgekehrt der Kirche unendlich damit schadet, daß er die geistliche Schulaufsicht zwangsweise aufrecht erhält bis auf diesen Tag. Damit hat man es glücklich erreicht, daß die deutsche Lehrerwelt der Kirche, die ihre natürliche Verbündete bei dem Werke der Volkserziehung sein könnte, so vielfach feindlich gegenübersteht, so daß sie den Hafen der Simultanschule als einzige Rettung ansah. Eine gründliche Besserung können wir daher nur in der Trennung der Schule von der Kirche erblicken, um der Fachaufsicht und der Reform des Religionsunterrichtes die Wege zu ebnen. Worin wir die Reform erblicken, sei, abgesehen von der Aufhebung des obligatorischen Charakters des Religionsunterrichtes, in folgenden Sätzen zusammengefaßt. 1. Die ersten vier Schuljahre erhalten keinen biblischen Unterricht, weil die Kinder dafür noch nicht reif sind. 2. Vom fünften Schuljahre ab trete der religionsgeschichtliche Unterricht mit der biblischen Geschichte ein unter teilweiser Verkürzung des Alten Testamentes, aber unter besonderer Betonung des Prophetismus, der bisher allzu stiefmütterlich behandelt wurde. 3. Der Schwerpunkt liege sodann in der Einführung in das Leben und in die Lehre Jesu, aber ohne dogmatischen Beigeschmack. 4. Auf den weiteren Stufen des Unterrichtes (Fortbildungsschule und höhere Schulen) werde die Jugend in die religiösen Strömungen chronologisch auf Grund eines Quellenbuches eingeführt durch das Mittelalter hindurch zu Luther, dem eine längere Zeit gewidmet wird, und von da bis an die Schwelle der Gegenwart. 5. Die Konfirmation werde vom Schluß der Volksschule hinweg an den Schluß der Fortbildungsschule und der höheren Schulen gelegt. 6. Die wöchentliche Stundenzahl werde stark beschränkt. Damit

sei auch der Memorialmaterialismus, der Tod des religiösen Gefühls, aus unseren Schulen ausgewiesen. Neben dem Unterrichte müssen die Einrichtungen des ‚Schullebens' positiv ausgebaut werden, was bisher vernachlässigt worden ist. Diese Forderungen mögen manchem im Hinblick auf die historische Entwicklung zu radikal erscheinen. Aber man vergegenwärtige sich die Stimmung, die heute oben und unten der Kirche und dem Religionsunterrichte gegenüber herrscht, und man denke daran, daß diese feindliche Stimmung zuerst von dem unpsychologischen, von Grund aus verkehrten Zwangsunterrichte genährt und großgezogen wird, der Kinder und Lehrer vom ersten Schuljahre ab durch Jahre hindurch peinigt. Hier muß Wandel geschaffen werden! Und diesen Wandel wird man um so eher durchsetzen, je mehr die Vertreter der Reform es lernen, von einzelnen Lieblingsansichten sich zu trennen und auf das Gemeinsame sich zu besinnen. Dies hat bisher gefehlt. Die Ansichten über einen freien evangelisch gerichteten Religionsunterricht gehen unter den Anhängern so weit auseinander, wie innerhalb des politischen Liberalismus sich die Ansichten trotz aller nahen Verwandtschaft vielfach heftig bekämpfen. Wie aber hier durch Mangel an Einheit, weil der Gemeinsinn zu schwach entwickelt ist, der gesamte Liberalismus zur Wirkungslosigkeit verurteilt scheint, so wird auch in bezug auf die Umwandlung des Religionsunterrichtes die Reform so lange vereitelt werden, solange nicht alle freiheitlich gesinnten Geistlichen, Lehrer und Eltern auf ihre individuellen Wünsche und Neigungen verzichten und sich in gewissen grundlegenden Sätzen zu einer gemeinsamen starken Aktion vereinigen."

Das zeigte sich deutlich auf dem Lehrertage in München; denn der Kern der Verhandlungen über Simultan- und Konfessionsschule war der Religionsunterricht; hier platzten die Geister aufeinander. Während die beiden Referenten den konfessionellen Religionsunterricht befürworteten, trat Lehrer Holzmeier-Bremen für Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Schule und Einsetzung des Moralunterrichts ein. Er verteidigt die von der Hamburger Lehrerschaft gestellten Thesen: 1. „Der Gedanke der nationalen Staatsschule verlangt, daß alle Schulen nach einheitlichen Grundsätzen und in einheitlichem Geiste eingerichtet und geleitet werden. 2. Dieser einheitliche Geist kann nicht durch die Lehrmeinungen der verschiedenen Religionsgemeinschaften (Konfessionen) bestimmt werden, denn diese Lehrmeinungen bilden vielmehr eine Quelle und einen Ausgangspunkt der Trennung und Zersplitterung im deutschen Geistesleben; auch werden sie von weiten Kreisen der Bevölkerung nicht mehr geteilt. 3. Deshalb kann weder die Konfessionsschule noch die Simultanschule unsern Ansprüchen genügen. Denn beide setzen einen Anspruch und ein Mitbestimmungsrecht der Konfessionen auf die öffentliche Schule voraus und sind nur über die Einschätzung und Befriedigung dieser Ansprüche verschiedener Meinung. 4. Den Bedürfnissen der einheitlich eingerichteten Staatsschule kann nur die rein weltliche Schule genügen. Diese erteilt keinen Religionsunterricht. Ihr verbleibt die wichtige Aufgabe, durch die starken Stoffe ihres Gesamtunterrichts jene Kräfte des Geistes und Gemüts lebendig zu machen, durch welche der reifende Mensch seine Weltanschauung und damit auch seinen persönlichen Standpunkt gegenüber den Fragen des religiösen Lebens sich erkämpft. Die Religionsgeschichte ist als Zweig der Kulturgeschichte ein integrierender Bestandteil des Geschichtsunterrichts."

Schulrat Scherer-Büdingen trat dagegen für den konfessionslosen Religions- und Moralunterricht ein; denn nach seiner Ansicht gibt es bereits im deutschen Geistesleben eine konfessionslose Religion und Moral, die in

der nationalen Literatur zum Ausdruck kommt. „Diese konfessionslose Religion", so führte er aus, „hat kein Bekenntnis, sie ist keine Konfession, sie ist aber niedergelegt und vertreten durch die führenden Geister der deutschen Nation, durch einen Kant, Fichte, Lessing, Herder, Goethe und Schiller. Schiller hat das klar ausgedrückt in den Worten: ‚Zu welcher Religion (oder genauer Konfession) ich mich bekenne? Zu keiner, aus Religion!' In dieser konfessionslosen Religion ist das religiöse Gefühlsleben aufgewachsen auf dem Boden der natürlichen Menschheitsentwicklung. Diese Religion kann darum nicht eingeschlossen werden in eine bestimmte Form: sie ist so erhaben, so groß, daß wir sie in Worte nicht fassen können. Darum gibt es hier keine Konfession, kein Bekenntnis. Dieser konfessionslosen Religion müßte die Simultanschule, die einen besonderen Religionsunterricht für die verschiedenen Konfessionen gestattet, auch gerecht werden." Diese konfessionslose Religion ist aus dem Geiste des Christentums herausgewachsen; sie enthält das Wertvolle daraus, was in das deutsche Geistesleben hinübergegangen ist, denn sie ist in unserer nationalen Literatur zum Ausdruck gekommen, und diese ist das Erzeugnis des deutschen Geisteslebens. Was in sie nicht eingeht, ist wertlos, nebensächlich. Blicken Sie doch einmal zurück vom heutigen Stande der Bibelforschung: Hat Christus ein Dogma gelehrt, hat er eine Kirche gegründet? „Weidet meine Lämmer! Haltet, was ich euch befohlen habe!" Das ist der Kern seiner Religion gewesen. Und was hat Christus uns befohlen? „Liebe Gott und deinen Nächsten!" Das ist der Kern der christlichen Religion und der christlichen Sittenlehre, und dieser Kern in dieser Reinheit war vor Christus nicht vorhanden, ist erst durch Christus hineingebracht worden in die Menschheit, und darum stehe ich auf dem Standpunkte: „Unsere deutsche Kultur und unser Geistesleben ist durchdrungen von dem Geiste des Christentums." Dieser Geist des Christentums ist eingedrungen in unser ganzes geistiges Leben, in unsere Philosophie, in unsere Religion, in unsere Kunst. Ja, wir haben eine christliche Kunst, wir haben eine christliche Literatur! Wollen Sie etwa auf dem Standpunkte der Bremer Herren stehen, die aus dem deutschen Unterricht alle Erzeugnisse religiössittlicher Natur ausscheiden, die „Worte des Glaubens" von Schiller, den „geretteten Jüngling" von Herder und vieles andere von christlicher Weltanschauung? Aber diese christliche Weltanschauung ist auch die natürlich-menschliche, an ihr kann auch der hochgebildete Jude keinen Anstoß nehmen, denn das Judentum war auch erstarrt im Dogmatismus; das hat uns der größte Prophet seiner Zeit, Christus, gelehrt.

Also diese christliche Welt- und Lebensanschauung soll nach meiner Ansicht in der Schule auch vertreten sein. Wir können uns gar nicht loslösen von ihr, denn sie entspricht ganz der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geisteslebens. Die religiöse und sittliche Entwicklung des Menschen ist begründet im Gemüt, und wie es keine besonderen Kammern gibt im Geistesleben, so kann auch hier die religiöse Entwicklung von der sittlichen nicht getrennt werden. Die sittlichen Forderungen, welche an das Kind und an den nicht ganz auf der Höhe stehenden Menschen herantreten, sind eingekleidet in eine Sanktion, die den Kindern zunächst Vater und Mutter geben; dann aber tritt für die sittlichen Forderungen die göttliche Sanktion ein, die Sanktion des höchsten geistigen Wesens, und diese dürfen wir beim Kinde nicht loslösen. Erst wenn der Mensch auf der Höhe der Entwicklung ist, erst dann begreift er, daß die Sittengesetze nicht abhängig sind von der religiösen Sanktion; auch derjenige, der mit der Religion

auf gespanntem Fuße steht, begreift, daß man die sittlichen Forderungen doch erfüllen muß. Aber auf diese Stufe können sich die Kinder noch nicht erheben; wir müssen ihnen deshalb einen religiösen Stoff geben, ein Ideal des Wahren und Guten und Schönen in Gott. Der zweite Herr Referent hat auf Mängel der Simultanschule hingewiesen und hat hierbei den Mangel an Einheit des Lehrplanes betont. In der Tat können wir diese Mängel nicht ganz leugnen. Die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht hat Mängel in bezug auf Einheitlichkeit des Lehrplanes; sie erschwert wenigstens die Verbindung des religiösen Gehaltes, auch des sittlichen Gehaltes mit dem religiösen Gedanken in unserer deutschen Literatur. Aber darin ist der Herr Korreferent in einem großen Irrtume befangen, wenn er meint, dieser Mangel hafte der Konfessionsschule nicht an; ich sehe den Riß in unserer Schule mit konfessionellem Religionsunterrichte darin, daß hier zwei Weltanschauungen nebeneinander stehen, die durch eine große Kluft voneinander getrennt sind. Die Weltanschauung, wie sie im konfessionellen Dogma vertreten ist, ist die des Gottes der Wunder; die Weltanschauung, wie sie heute im naturwissenschaftlichen Unterrichte vertreten ist, ist die moderne, und die kennt nur die Kausalität und scheidet jedes Wunder aus. Das sind die zwei Weltanschauungen, die nebeneinander stehen, durch eine große Kluft voneinander getrennt. Und wenn ich Sie frage, welche Weltanschauung muß der Mensch in unserer Zeit haben, so müssen Sie sagen: die letztere; denn auch der gläubigste Christ läuft heute zum Arzte, wenn er erkrankt ist, und nimmt die Wissenschaft zu Hilfe, die auf dem Gesetz der Kausalität aufgebaut ist. Und darin sehe ich den großen Zwiespalt in unserer Schule, einen Zwiespalt, der eine Gefahr für die Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit bedeutet; es fehlt die Einheit in der Welt- und Lebensanschauung. Man sagt allerdings, die Schule solle keine Welt- und Lebensanschauung übermitteln, das ist richtig; aber die Grundlagen einer solchen soll sie doch bilden, und das muß sie sogar. Sie hat die harmonische Bildung zu pflegen, und da kann sie die religiöse Bildung nicht ausscheiden. Also müssen wir in unserer Volksschule, wenn wir einheitlich vorgehen wollen, eine religiös-sittliche Welt- und Lebensanschauung lehren, die mit der modernen Welt und ihren Anschauungen übereinstimmt, und darum müssen wir in sie einführen, was dieser Forderung entspricht, das allgemein Christliche.

Vorhin ist auf Frankreich hingewiesen worden. Wenn man sich den französischen Moralunterricht ansieht in seiner besten Gestalt, so findet man, abgesehen von anderen Mängeln und Fehlern, daß es durchaus kein reiner Moralunterricht ist. Ein Kapitel heißt: „Pflichten gegen Gott." Da haben wir wieder einen Religionsunterricht. Ich erinnere noch an ein anderes Land. Am vorigen Mittwoch ist im englischen Unterhause ein wichtiger Beschluß gefaßt worden, dahingehend, daß seitens des Staates nur noch die Gemeindeschule, aber nicht die Konfessionsschule unterstützt werde, und von dieser Gemeindeschule fordert man, daß sie dogmenlosen Religionsunterricht erteile. Das ist das demokratische Prinzip, welches Herr Prof. Dr. Ziegler gestern ausführlich dargelegt hat. Dem individuellen Prinzip werden wir in der Erziehung gerecht, wenn wir alles, was in der Religion individuell ist, der Familie und der Kirche überlassen. Ich möchte an der Zukunft des deutschen Volkes verzweifeln, wenn ich nicht glaubte, daß die Zeit herankommen wird, wo man in deutschen Parlamenten ähnliche Beschlüsse fassen wird, wie es heute in England geschehen ist, wenn ich nicht glaubte, es würde einmal einziehen in das deutsche Volk der einheit-

liche Geist, wie ihn Christus ausgesprochen hat: „Es wird eine Herde und ein Hirte werden" — der sich verkörpert in den Worten: Freiheit, Wahrheit, Liebe und Frieden! Der kann aber nur wachsen in einer freien deutschen, von aller Hierarchie und allem Bureaukratismus losgelösten Schule.

Die Anregung zu der neuesten Reformbewegung auf dem Gebiet des Religionsunterrichtes ging von Bremen aus; hier, wo der Religionsunterricht schon lange im Sinne des Fortschrittes sich gestaltet hatte, wurde durch ungeschickte Eingriffe der Schulverwaltung eine Agitation hervorgerufen, die für den Religionsunterricht überhaupt kein Verständnis mehr zeigte. Es handelt sich in Bremen gar nicht um einen Kampf gegen das Dogma; denn man kennt hier keinen dogmatischen Religionsunterricht. „Während der acht Schuljahre wird in wöchentlich zwei Stunden Unterricht in der biblischen Geschichte erteilt, um die Kinder mit der religiös-sittlichen Entwicklung der Menschheit bekannt zu machen; als Abschluß fordert der amtliche Lehrplan die Behandlung der Kirchengeschichte bis Konstantin" (Schäfer, Päd. Bl.). In den beiden letzten Schuljahren erteilen die Geistlichen wöchentlich zwei Stunden Religionsunterricht; den Eltern steht die Wahl des Geistlichen frei. Die Bremer Volksschule ist aber auch frei von jeder kirchlichen Aufsicht und jedem kirchlichen Einfluß; es ist nur seit 1878 ein Minimalmaß des religiösen Unterrichts- und Memorierstoffes festgesetzt, welches sich die Schüler bis zum Eintritt in den kirchlichen Religionsunterricht angeeignet haben sollen. Wenn trotzdem die Mehrzahl der Lehrer Bremens die vollständige Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule fordert, so muß dazu ein ganz besonderes Ereignis die Veranlassung gegeben haben; dieses war von dem „Freidenkerverein" gegeben, von der Schulverwaltung aber durch ihre reaktionäre Bestrebungen erst wirksam gemacht worden. So bekamen die radikalen Elemente das Heft in die Hand; von ihnen ging die Denkschrift: „Religionsunterricht oder nicht?" aus. Gewiß gibt es auch an dem Bremer Lehrplan des Religionsunterrichtes noch manches zu verbessern; besonders wünschte man die Streichung mancher alttestamentlicher Erzählungen, Berücksichtigung geeigneter nichtbiblischer Stoffe, Beseitigung der konzentrischen Kreise und Wegfall des Religionsunterrichts auf der Unterstufe. Allein die Schulverwaltung stand diesen berechtigten Forderungen verständnislos gegenüber; dadurch trieb sie die Lehrer ins radikale Lager. Im Einverständnis mit Senat und Bürgerschaft hat sich die Bremer Schulbehörde für die Beibehaltung des dogmenfreien Religionsunterrichts erklärt; eine zeitgemäße Revision des Lehrplans soll jedoch vorgenommen werden. Das befriedigt aber die radikalen Elemente der Bremer Lehrerschaft nicht; ihnen haben sich nun auch die radikalen Elemente der Hamburger Lehrerschaft angeschlossen.

Die von der Bremer und Hamburger Lehrerschaft vertretenen Ansichten über den Religionsunterricht sind vielfach Gegenstand der Erörterung in der Presse gewesen; sie haben ihre Gegner, auch ihre Verteidiger gefunden. „Seinen allerverständlichsten geistigen Ausdruck", sagt Prof. Natorp (Deutsche Schule), „findet der Glaube an die unsichtbare, aller sichtbaren Wirklichkeit überlegene Idee als Religion"; echte, zum Idealglauben gereinigte Religion ist eins mit der höchsten Befreiung der Seele. Da nun die Schule die Aufgabe hat, „die nationale Kultur nicht nur auf ihrer höchsten bisher erreichten Höhe zu erhalten, sondern auch sie einer fortdauernden Erhöhung offen zu halten", so „wird sie, eben um der Kultur willen, an der Religion, nämlich des zum Ideenglauben abgeklärten, festhalten müssen."

Sie fällt nicht mit der Sittlichkeit zusammen; aber sie unterstützt dieselbe. „Sittlichkeit stellt bloß, bedingungslos, ihre Forderungen, ohne nach der Möglichkeit ihrer absoluten Erfüllung überhaupt zu fragen; sie allein würde uns stehen lassen bei einem Gebote, dem wir nie ganz nachkommen zu können uns mit Schmerz bewußt sind. Die Kraft der Erfüllung gibt ihm allein die religiöse Zuversicht, daß die Gottheit von ihrem Weltenthron zu steigen vermag, indem wir sie in unseren Willen aufnehmen und so, aus ihrer Kraft, der Idee des Sittlichen nachzuleben, sie zunächst in uns selbst zum Siege zu bringen und dann auch aller Welt entgegenzustellen den Mut und mit dem Mute die Macht gewinnen." Das ist der Kern der sittlichen Religion; das Dogma ist nur die Schale. Sie ist nur ehrwürdig, solange sie den Kern schützt; ist sie morsch geworden, so ist sie wertlos und muß durch eine neue, zeitgemäße ersetzt werden. Dabei ist „die Anlehnung an die im Volke selbst noch lebendigen Ausdrucksformen des Religiösen genau soweit nicht bloß zulässig, sondern geboten, als sie einen freien, bis zum letzten Grunde und Quell der Ideenerkenntnis schließlich vordringenden Entwicklung nicht etwa im Wege sind"; auch im Religions- und Moralunterricht muß an diese Ausdrucksformen soviel als nur möglich angeknüpft werden, wenn derselbe Boden fassen soll, zumal sie dem Kinde sowohl in dem es umgebenden Leben als auch in der Literatur „als eine unleugbar mächtige Tatsache unserer ganzen bisherigen Literatur entgegentreten". Darum ist es auch, abgesehen von der volkstümlichen Form der biblischen Darbietung der religiös-sittlichen Lehren, von diesem Gesichtspunkte aus schon rätlich, an den biblischen Stoffen festzuhalten, soweit sie „wirklich einfache, elementare Formen religiösen Lebens in entsprechend elementarer Fassung zum Ausdruck bringen"; aber mit Rücksicht auf das heutige Kulturleben ist eine Sichtung der biblischen Stoffe und eine Ergänzung durch sonstige Stoffe, die der gleichen Bedingung genügen, geboten". Der Stoff des Religionsunterrichts ist eben nach denselben pädagogischen Grundsätzen auszuwählen, zu fassen und zu behandeln wie jeder andere Lehrstoff; „sie hat ihm keinen anderen Sinn beizulegen als er in ihm selbst erweislich liegt und dem Kinde auf der gegebenen Stufe faßlich ist". Auch Prof. Paulsen erklärte sich gegen die Beseitigung des Religionsunterrichts; denn, so betont er, es ist die Aufgabe des Jugendunterrichtes, das heranwachsende Geschlecht in den Zusammenhang des geschichtlichen Lebens hineinzustellen, in welchem doch das Christentum eine Hauptrolle spielt.

Auf Natorps Ausführungen entgegnete Lehrer Paulsen-Hamburg (Deutsche Schule). Er geht, wie seine Gesinnungsgenossen in Bremen und Hamburg, von der Annahme aus, daß Religion nur als ein rein individueller Erwerb eine wirkliche Lebenskraft entfalten könne. Und das soll in der Tat der Religionsunterricht leisten; denn er soll an die natürliche Entwicklung des kindlichen Gemüts- und Geisteslebens anknüpfen, in welcher auch die religiösen Gefühle und Gedanken eine Stelle haben. Wenn man fragt, ob dieser Religionsunterricht noch christlich sei, so kann man aufrichtig mit „ja" antworten; allerdings ist er nicht christlich im Sinne des kirchlichen Christentums, sondern in dem des Christentums Jesu, wie es in seinen Gleichnissen zum Ausdruck kam, und wie er es in seinem Leben bestätigte. Gewiß, „das historische Christentum, soweit es sich nicht mit der natürlichen Moral des Lebens füllt, ist unserer Zeit fremd geworden, das Volk in seiner Gesamtheit zieht aus ihm keine ideellen Kräfte; seine Seele dürstet nach etwas Anderem" (Paulsen a. a. O.). Aber dieses „historische" Christentum wollen wir ja gerade in dem Religionsunterricht

nur so weit beibehalten, als es von den Kindern „historisch" erfaßt werden kann, als Religionsgeschichte; die Religion als solche soll in dem Geiste erfaßt und gelehrt werden, der in den Schriften der Propheten und Jesu, losgelöst von der zeitlichen Schule, zum Ausdrucke kommt und der in unsere nationale Literatur übergegangen ist. Wir müßten diese nationale Literatur zum größten und in ihrem besten Teile als Lehrstoff unberücksichtigt lassen, wollten wir die religiöse Bildung aus der Schule ausschalten; ihr Inhalt führt aber zu keinem Bekenntnis, zu keiner Formel, und darum gilt sie für alle Schüler und legt der individuellen Entwicklung keinen Zwang an. Das scheinen ja im Grunde genommen auch die Bremer und Hamburger; „die weltliche Schule zerbricht die Autorität der Religion, ihren lebendigen Inhalt aber, soweit sich dieser in Religion und Geschichte machtvoll und groß dokumentiert, läßt sie bestehen; ihr Unterricht wird religiöse Stoffe aufnehmen, soweit es davon aus höchsten formalen und materiellen Gesichtspunkten heraus in den einzelnen Disziplinen bedarf". Nun, mehr wollen ja auch wir nicht! Warum denn nun den Kampf noch erschweren und verschärfen durch die schroffen Forderungen: „Die Schule soll nicht christlich sein"; „der Religionsunterricht soll aus der Schule entfernt werden". Und wenn wir zurzeit einen konfessionslosen Religions- und Moralunterricht, an dem alle Schüler „gemeinsam" teilnehmen, auch noch nicht erhalten, so belassen wir der Simultanschule ihren getrennten Religionsunterricht und begnügen uns mit der Forderung, daß er völlig nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden soll! Das hat Referent schon 1893 auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Leipzig als Forderung aufgestellt; in München (s. o.), hat er dieselbe wiederholt. „Um den Konfessions- oder Bekenntnisunterricht handelt es sich" (Prof. Staudinger, Deutsche Schule); ihn will man mit Recht aus der Schule verbannen. Aber man verwechselt ihn mit dem Religionsunterricht überhaupt und bekämpft sich nun gegenseitig; man will den dogmatisch-scholastischen Drill entfernen und fordert das Ausscheiden der religiösen Bildung. Doch haben wir die Hoffnung, daß nun, nachdem verschiedene Herren Professoren in ihrer philosophischen Sprache dasselbe gefordert haben, wie der Referent mit Diesterweg, Dittes u. a. (siehe Scherer, Führer durch die Strömungen usw. H. II: Religions- und Moralunterricht) an maßgebender Stelle im deutschen Lehrerverein es als die allein berechtigte Forderung anerkennt! Wenn man von diesem Gesichtspunkte aus den Religions- und Moralunterricht der Schule ins Auge faßt, wird auch das Bedenken, daß die Lehrfreiheit resp. Gewissensfreiheit des Lehrers irgendwie nach der positiven oder negativen Seite hin beschränkt würde, hinfällig; denn man muß dabei beachten, daß die Lehrfreiheit bei Kindern durch die Fassungskraft derselben, durch ihre geistige Entwicklungsstufe schon an und für sich beschränkt wird. Auch der Religionslehrer muß sich sagen: „Ich hätte euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt noch nicht tragen!"; er muß also bei der Forderung der Lehrfreiheit die Situation beachten, in welcher er sich befindet. Die Lehrfreiheit des Lehrers in der Volksschule ist doch eine andere wie die in den obersten Klassen der höheren Schule, des Seminars oder gar der Universität! Je unmündiger die Schüler sind, desto enger sind die Grenzen für die Lehrfreiheit gezogen; desto enger müssen aber auch die Grenzen für den Lehrgang gezogen werden. Die religiösen Lehren und Vorstellungen, welche der von uns geforderte Religions- und Moralunterricht dem Kinde vermitteln soll, ergeben sich aus der natürlichen Entwicklung des kindlichen Geisteslebens; hier kann von Lehrzwang gar nicht die Rede sein. Wem allerdings der religiöse Sinn

und das religiöse Verständnis vollständig fehlen, der wird auch hier von Lehrzwang reden können; ob er dann überhaupt zum Lehrer der Jugend sich berufen fühlen wird, scheint uns sehr fraglich zu sein. Denn diese religiösen Vorstellungen und Lehren treten ihm in unserer nationalen Literatur überall entgegen; er kann sie gar nicht aus seinem Unterrichte ausschalten. Wenn man allerdings am dogmatisch-scholastischen Religionsunterrichte festhält, dann muß man auch mit der Möglichkeit rechnen, daß nicht jeder Lehrer den Religionsunterricht erteilen kann; dann sollte man aber den ganzen Religionsunterricht der Kirche übergeben. Denn welche Folge es haben würde, wenn nur einzelne Lehrer mit Rücksicht auf ihre religiöse Welt- und Lebensanschauung vom Religionsunterricht entbunden würden, kann man sich leicht ausmalen! Man darf also dem Lehrer keinen anderen Lehrstoff vorschreiben als den, welcher der Entwicklungsstufe des kindlichen Geisteslebens entspricht und mit den Ergebnissen der Wissenschaft übereinstimmt; dann ist die zum erfolgreichen Unterrichten erforderliche Lehrfreiheit und Lehrfreudigkeit verbürgt und jeder Lehrzwang ausgeschaltet. Die subjektiv-kritische Stellung zum religiösen Lehrstoff taugt für die Volksschule ebensowenig wie die objektiv-gleichgültige; die erstere reißt nur nieder, die letztere baut nicht auf.

Der deutsche Pfarrtag zeigte sich durch die geschilderte Bewegung auf dem Gebiete des Religionsunterrichts zu keiner den seitens der Lehrerschaft gestellten Forderungen entsprechenden Reform des Religionsunterrichts geneigt; er will wohl den Religionsunterricht auch fernerhin als „Herz und Krone aller Erziehungsarbeit der deutschen Schule erhalten" und ihm stets eine „ausreichende Stellung im Lehrplane" gewährt haben, aber eine wesentliche Reform bahnt er nicht an. „Er erkennt an, daß die Gegenwart an die Beschaffenheit des Religionsunterrichts in mancher Beziehung neue, jedenfalls aber heute wie allezeit die höchsten Anforderungen stellt. Er erwartet von dem Zusammenwirken der kirchlichen, theologischen und pädagogischen Elemente eine fortgesetzte Vertiefung und Ausgestaltung des Religionsunterrichts, die diesem wichtigsten Zweig des Erziehungswesens im evangelischen Volksleben die Achtung und Wertung sichern, die er verdient. Er hält es für dringend erwünscht, daß über die wirkliche Lage und Beschaffenheit des Religionsunterrichts in allen deutsch-evangelischen Landeskirchen, namentlich über die aktive Beteiligung des evangelischen Pfarramts am Religionsunterricht eine baldige Erhebung veranstaltet und für das Recht des Pfarrers an der Mitarbeit bei dem Religionsunterrichte der Schule fortgesetzt entschieden gewirkt werde." Mit diesen Forderungen, besonders mit der letzteren, wird die Lösung nicht herbeigeführt. Unterdessen schreitet die von Bremen und Hamburg ausgehende Bewegung immer weiter; sie wird sich zunächst in der Hauptsache auf die großen Städte beschränken. Der Leipziger Lehrerverein erblickt in der Bremer Denkschrift eine befreiende Tat, durch die die dringend nötige Reform des Religionsunterrichts wieder in Fluß gebracht worden ist, und legt seine Stellung dazu in folgenden Sätzen nieder: „Der Leipziger Lehrerverein spricht sich gegen den auf Grund konfessioneller Dogmen erteilten Religionsunterricht aus. Er erblickt die Aufgabe des Religionsunterrichts darin, durch stimmungsvolle Darstellung sittlich-religiösen Lebens in die christliche Gedankenwelt einzuführen und auf den sittlichen Willen des Kindes einzuwirken. Er hält es für richtig, daß für den Religionsunterricht besondere Stunden ausgesetzt werden, deren Zahl aber gegen jetzt bedeutend vermindert werden muß. Er verlangt, daß jeder amtliche Einfluß der Religionsgemeinschaften auf die Gestaltung des Religionsunterrichts aufhören und daß der Reli-

gionsunterricht nur nach pädagogischen Grundsätzen erteilt werden soll; insbesondere fordert er, daß der Katechismus nicht länger als Grundlage des Religionsunterrichts verwendet werden darf, und daß an die Stelle des bisherigen Memorierstoffes ein neu ausgewählter von geringem Umfange treten soll. Der Leipziger Lehrerverein wendet sich dagegen, daß neben dem Amtseide, durch den jeder Lehrer zu gewissenhafter Amtsführung verpflichtet ist, noch ein besonderes konfessionelles Gelöbnis zur Erteilung des Religionsunterrichts gefordert wird."

Die Freunde der christlichen Welt haben durch Pfarrer Förster und Lic. Schiele folgende Thesen über den Religionsunterricht aufgestellt: „Die Frage, ob bei der Einrichtung der staatlichen öffentlichen Volksschule konfessionelle Einheitlichkeit der Schüler und Lehrer notwendig oder doch erwünscht ist, hat an sich nichts zu tun mit den Fragen: 1. ob in der allgemeinen öffentlichen Volksschule obligatorischer konfessioneller Religionsunterricht am Platze ist; 2. ob und wie weit den Behörden und Beamten der organisierten Kirchen ein Einfluß auf die Schule zu gewähren ist. Da aber in dem schwebenden Streit um die Schule diese drei Fragen miteinander verbunden sind, halten wir für angemessen, zu jeder von ihnen Stellung zu nehmen. I. Über den obligatorischen öffentlichen Religionsunterricht: 1. Wir halten im Interesse der Religion und in der religiös gebotenen Rücksicht auf die Kinderseele für unstatthaft, Kinder wider den Willen ihrer Eltern zur Teilnahme an irgendwelchem Religionsunterricht zu zwingen. 2. Wir wünschen daher, daß die Teilnahme der Kinder am konfessionellen Religionsunterricht von der Entschließung der Eltern abhängig erklärt werde. 3. Dies kann geschehen, indem der Religionsunterricht zu einem fakultativen Unterrichtsgegenstande gemacht wird. 4. Es kann auch geschehen, indem neben Schulen mit konfessionellem Religionsunterricht Schulen gleichen bürgerlichen Wertes ohne solchen errichtet werden. In großen Städten verdient diese Einrichtung den Vorzug. 5. Unter allen Umständen ist die Freilassung der Kinder der Dissidenten vom Religionsunterricht zu fordern. Wir können diese Freilassung aber nur als den ersten Schritt einer gesetzlichen Reform in der dargelegten Richtung betrachten. 6. Die Teilnahme an einem etwaigen un-, über- oder antikonfessionellen Religionsunterricht halten wir ebensowenig erzwingbar, wie die am konfessionellen Religionsunterricht. 7. Von den kirchlichen Organen ist in den Fällen der Nrn. 3, 4, 5 der Erlaß genereller Bestimmungen über die Zulassung solcher Kinder, die keinen Religionsunterricht empfangen haben, zur Konfirmation und Kirchengliedschaft zu fordern."

Aus den vorangehenden Darlegungen ersehen wir, daß die Frage des Religionsunterrichts eine brennende ist; sie muß gelöst werden, wenn nicht der ganze Religionsunterricht in die Brüche gehen soll. Wenn man auch den Bremer-Hamburger Forderungen nicht zustimmen kann, so kann man ihnen doch auch eine gewisse Berechtigung nicht absprechen; das tut selbst der Berliner „Ev. kirchliche Anzeiger" nicht, der gewiß nicht des Liberalismus beschuldigt werden kann. Denn wenn den Lehrern zugemutet wird, im Religionsunterricht Dinge zu lehren, die sie nicht mit Überzeugung lehren können, so haben sie die Pflicht, das offen zu bekennen und eine Reform zu fordern; denn „ein solcher Unterricht", sagt der Ev. kirchliche Anzeiger, „muß mehr schaden als er nützt; er muß die innere Unwahrhaftigkeit, an der er krankt, auf die Kinder übertragen. Und wir möchten geneigt sein, jenen Bremer Beschluß als einen Notschrei des Gewissens weiter Kreise unserer Lehrerschaft anzusehen, die innerlich an dem Widerspruche leiden, den Kindern etwas geben zu sollen, das sie selber

nicht haben", nämlich den Glauben an das Dogma; das ist die Ursache des Notschreies der Lehrer, nicht, wie der Ev. kirchliche Anzeiger meint, der Mangel an Religion überhaupt. Wenn es leider heute Lehrer gibt, die sich völlig von der Religion losgelöst haben, so ist der kirchlich-dogmatische Religionsunterricht daran schuld; er hat sie der Religion entfremdet und muß auch die Kinder der Religion entfremden. „Religionsunterricht", sagt der Ev. kirchliche Anzeiger, „kann aber nicht rein objektiv erteilt werden, wenn er nicht zur trocknen bloßen Mitteilung gewisser Kenntnisse herunterſinken soll; er setzt so sehr persönliche Teilnahme des Unterrichtenden voraus, er verlangt so sehr, daß der Lehrer selbst in dem lebe, was er anderen lehrt, daß er nur dann auf Erfolg rechnen kann, wenn es religiöser Unterricht ist." Wenn der Ev. kirchliche Anzeiger aber glaubt, die Frage dadurch lösen zu können, daß er die Forderung aufstellt, es sollen eigene Religionslehrer angestellt werden, damit die Lehrer, welche der Kirchenlehre fremd und kalt gegenüberstehen, von der Erteilung des Religionsunterrichts entbunden werden könnten, so ist er im Irrtum; er sollte doch wissen, daß sich die Religion eben aus dem Lehrstoff der Schule nicht ausscheiden läßt, wohl aber das Dogma. Wenn dieses Dogma aus dem Religionsunterricht der Schule ausgeschieden, wenn das Christentum Jesu aus dem Mysteriösen und Mirakelhaften, mit dem es umhüllt ist, herausgeschält wird, dann wird das Gewissen von Tausenden von Lehrerherzen entlastet werden; dann werden dieselben den Religionsunterricht mit Freuden erteilen und nicht, wie heute, mit Seufzen.

„Einen gewaltigen Bildungswert schließt unsere deutsche Poesie ein; man betrachte nur, wie alle Schattierungen unseres Gefühlslebens in ihr sich kundtun, von den intimsten bis zu den in Form von gewaltigen Erschütterungen, katastrophal sich äußernden, wie alle Qualitäten des Geistigen in ihren Produkten sich offenbaren: ethische und religiöse Momente, Didaktisches, Philosophisches und Ästhetisches, wie der logische Verstand durch sie ebenso bewegt wird wie das intuitiv wirkende Gemütsleben" (Dr. Schmidt, Deutsche Schule). Durch die Betonung der künstlerischen Erziehung ist auch die Behandlung der Gedichte in ein neues Stadium eingetreten; mit erneutem Nachdruck ist darauf hingewiesen worden, „daß man die Gedichte als Kunstwerke zu betrachten habe, daß man zum Genusse der Poesien als Kunstwerke hinzuführen habe und daß dieses Genießen ein inneres Erleben darstellen müsse" (Schmidt a. a. O.). Die erste und sehr wesentliche methodische Tätigkeit ist nach Schmidt (Kunst und Gedichtsbehandlung im Unterrichte) die Einstimmung; sie muß es möglich machen, daß der in dem Gedichte anklingende Gefühlston unmittelbar erfaßt und so das Gedicht in seiner tiefsten und geheimsten Wirkung genossen wird. Ein Mittel zu dieser Einstimmung ist das gemütvolle Vertiefen in die Entstehungsgeschichte des Gedichtes; allerdings darf dieselbe nicht in einem trocknen Aufzählen von Daten, Namen usw. bestehen, sondern in einer Reihe von entwicklungsgeschichtlichen Momenten in poetischem Gewande. Ferner wird die Zeichnung des landschaftlichen Hintergrundes der Dichtung und der über ihr liegenden Stimmung, wenn dieselbe möglich ist, viel zur Herbeiführung der Stimmung beitragen; auch diese Zeichnung muß möglichst poetisch gehalten sein. „Solche Einstimmungen müssen suggestiv wirken; sie müssen die Kinder innerlich packen und so ergreifen, daß die jungen Seelen unwillkürlich hinausgerissen werden in die Gefühlssphäre, in der die Dichtung wurzelt" (Schmidt a. a. O.). Ihre Herbeiführung ist natürlich durch die Art und den Inhalt der Dichtung bestimmt; eine Schablone gibt es hier nicht. Sie kann unter

Umständen ganz fehlen oder sich auf das Hinwegschaffen von Hindernissen beschränken (z. B. Verdeutlichung gewisser Ausdrücke und Wendungen, Wort- und Sacherklärungen); in diesem Falle ist die weitere Vorbereitung zur Aufnahme der Dichtung unnötig; dann folgt sofort der Vortrag derselben durch den Lehrer, der kunstvoll sein muß. Dazu ist nötig, daß er sich dazu gut vorbereitet hat; er muß sich in den Gedanken- und Gefühlsinhalt der Dichtung eingelebt, sie nach Inhalt und Form voll und ganz erfaßt haben. Die wichtigste Aufgabe der nun folgenden Besprechung ist die Einführung in den Anschauungsgehalt der Dichtung; im Anschluß daran finden auch stilistische Betrachtungen statt, soweit solche zur künstlerischen Erfassung der Dichtung nötig sind. Zum vollen Erfassen führt dann endlich das „Eindringen in die Struktur des poetischen Organismus"; der Schüler muß das Verhältnis der Teile zum Ganzen begreifen, wenn es zur vollen Erfassung des Gedanken- und Gefühlsinhaltes nötig ist. Wir würden damit die Behandlung der Dichtung im Deutschunterricht beschließen; die weitere Behandlung bezüglich der Erfassung des religiösen und sittlichen Gehaltes, wenn sich solcher vorfindet, überweisen wir dem Religions- und Moralunterricht. „Vergleichung und Verallgemeinerung, Abstraktion liegt nicht im Sinne der Kunst; abstraktes Denken und künstlerisches Denken ist gar nicht scharf genug zu unterscheiden. Wie das Gedicht als Kunstwerk gar keinen lehrhaften Charakter trägt, so kann es auch nicht Aufgabe der Behandlung in der Schule sein, aus dem Gedichte durch Vergleichungen Verallgemeinerungen, allgemeine Erkenntnisse, Wahrheiten (Begriffe) zu gewinnen" (Dr. Schmidt a. a. O.); diese Aufgabe muß also dem Religions- und Moralunterrichte zugewiesen werden. Wenn Dr. Schmidt (a. a. O.) in der an die Vortragsübung sich anschließende Besprechung auch noch das ästhetische Verständnis der Form, also das Verständnis der Sprachmelodie und deren Beziehungen zum Inhalte hereinzieht, so muß die Volksschule darauf verzichten; nur die höhere Schule und das Seminar können dies als eine Aufgabe betrachten. „Kindern" kann man keine „ästhetische Würdigung der Dichtung" bieten und „Kinder" kann man nicht in „die Gesetze der poetischen Gestaltung" einführen; das geht eben über die Fassungskraft derselben hinaus. Man muß sich hier begnügen, durch die erste Art der Vorbereitung (Einstimmung), des Vortrags und der Besprechung alles zu tun, „was geeignet erscheint, innere Erlebnisse und die mit ihnen verknüpfte Gemütsbewegung zu wecken, die Fähigkeit phantasievollen Anschauens und gefühlsstarken Empfindens zu erhöhen" (Dr. Schmidt); das aber kann bei Kindern, soweit es hier möglich ist, auch ohne „ästhetische Würdigung" und ohne das Verständnis der „Gesetze der poetischen Gestaltung" geschehen. Der Lehrer muß damit in seinen Bildungsanstalten bekannt gemacht werden; ihm müssen „aus der Gedichtsbehandlung heraus gewisse allgemeinere Erkenntnisse über einzelne Seiten des Wesens der deutschen Dichtung, Erkenntnisse ästhetischer Natur, allgemeinere Merkmale des Inhalts und Beziehungen, die zwischen dem Leben eines Dichters und seinem Gedichte bestehen, also literarische Erkenntnisse u. dgl. ..." (Schmidt a. a. O.) erwachsen. In der Volksschule wird das alles nun in sehr beschränktem Maße möglich sein, auch wenn man die Forderung stellt, daß diese Dinge „streng auf anschaulicher Grundlage gewonnen werden sollen", also im Anschluß an die einzelnen Besprechungen! Aber in den Lehrerbildungsanstalten kann und muß es geschehen; hier muß von Zeit zu Zeit „nach Abschluß gewisser Gruppen von Dichtungen" eine „vergleichende Betrachtung" einsetzen „und eine Erarbeitung dieser allgemeinen Ergebnisse die Behandlung" beschließen.

Über „Lebenskunde in der Fortbildungsschule" hielt Dr. Penzig einen Vortrag und stellte folgende Leitsätze auf: 1. „Weder die sittliche Erkenntnis, noch die Charakterbildung der Jugend kann beim Eintritt in die Fortbildungsschule als ausreichend für das Leben angesehen werden. 2. Daher fordert sowohl das eigene Interesse des jungen Menschen, wie das Interesse der bürgerlichen und staatlichen Gesellschaft in den Jahren, die für ein tieferes Verständnis von Ordnung, Recht und Gesetz, Sitte und Sittlichkeit die günstigsten, zugleich aber auch durch Versuchungen aller Art die gefährlichsten sind, eine unterrichtliche Anweisung und erziehliche Anleitung der fortbildungsschulpflichtigen Jugend, durch welche diese zu tüchtigen Bürgern und sittlichen Menschen herangebildet werden. 3. Diese teils auf sittliche Erkenntnis, teils auf Willensbildung gerichtete Tätigkeit muß im Lehrplan der Fortbildungsschulen als Lebenskunde einen festen Platz finden. 4. Da die religiösen Vorstellungen und Lehren den entscheidenden autoritativen Einfluß auf die Gemüter in weiten Kreisen verloren haben und überhaupt wegen ihrer Vielgestaltigkeit in trennenden konfessionellen Ausprägungen und wegen ihrer innigen Verbindung mit dem allerpersönlichsten Seelenleben keine geeignete Grundlage für eine allgemeingültige Regelung des sittlichen Gemeinschaftslebens bilden, so muß die Lebenskunde völlig unabhängig von religiösen, metaphysischen, konfessionellen oder gar kirchlichen Voraussetzungen erteilt werden. Unabhängigkeit bedeutet nicht Feindseligkeit. 5. Eine Sittenlehre, die ihre verbindliche Kraft auf dem Wege wissenschaftlicher Erkenntnis aus der Natur des Menschen und den Bedingtheiten des Gemeinschaftslebens schöpft und darum der Prüfung durch Vernunft und Erfahrung zugänglich ist, scheint für die Altersstufe der beginnenden Selbständigkeit besser geeignet, eigene sittliche Gesinnung, Selbstzucht und freiwillige Unterordnung des Einzelwillens unter die Gemeinschaftsnormen zu erzielen, als die auf Ehrfurcht und Gehorsam übernatürlichen Mächten gegenüber gegründete kirchliche Moral. 6. Entsprechend der Aufgabe jeglicher Unterrichts- und Erziehungstätigkeit: die Selbsttätigkeit der Schüler zu wecken, darf die Methodik der Lebenskunde nicht in Übermittlung von Lehrstoff bestehen, vielmehr ist es Aufgabe des Lehrers, in heuristischer Weise und durch ein sokratisches (nicht katechetisches!) Frage- und Antwortverfahren die Intelligenz der Schüler im Rahmen ihrer praktisch-sittlichen Lebenskreise anzuleiten, die Moralgesetze in sich selbst zu entdecken und ihren Willen durch Erschließung weiterer und tieferer Motive, wie durch Gewöhnung an freiwillige Unterordnung, Selbstzucht usw. für die sittlichen Aufgaben des Lebens zu stählen. 7. Unterstützt kann diese tiefere und allen Menschen gemeinsame Lebenskunde werden durch eine stets von Ehrfurcht getragene, aber von andersartigen Rücksichten freie Heranziehung der edelsten Beispiele aus der Literatur, Kultur- und Religionsgeschichte der ganzen Menschheit. 8. Zur Erteilung solchen Unterrichts sind Lehrer notwendig, die als vorbildliche Persönlichkeiten mit reifster Besonnenheit des Urteils und psychologischem Scharfblick eine umfassende und tiefgründige Kenntnis der gesamten Kulturgeschichte, wie der Lebens- und Gesellschaftsbeziehungen der Gegenwart verbinden."

Eine sich immer wiederholende pädagogische Forderung ist die der Selbsttätigkeit des Schülers im Unterricht; die Anleitung zum selbsttätigen Arbeiten gilt geradezu als ein Merkmal der seit Pestalozzi sich entwickelnden Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Und doch wird keine Forderung in unserer heutigen Schule noch so oft unbeachtet gelassen als diese! In erster Linie sieht man als ein Hindernis der Durchführung

die Überfüllung der Lehrpläne mit Stoff an; und in der Tat, wenn man die gedruckten Lehrpläne ansieht, so hat diese Anklage eine Berechtigung. Mit Recht führt Lüttge (Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an?) diese Überfülle der Lehrpläne an Wissensstoff auf den Einfluß des Spezialistentums zurück; man läßt die Lehrpläne von „Fachmännern" bearbeiten, die sich möglichst auf wenige Fächer oder gar ein Fach beschränken und diese resp. dieses für besonders wichtig halten. Man pflegt heute in der Pädagogik überhaupt das Spezialistentum; wenn sich ein Pädagoge mit mehreren Fächern, resp. Teilen der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften beschäftigt, so bezeichnet man ihn gar gerne als oberflächlich. „Zur Ausarbeitung eines Lehrplans ist nur der fähig, der das Ganze der Lehrarbeit übersehen kann, der jedes einzelne Fach nach seiner pädagogischen Bedeutung abzuschätzen vermag und der vor allem auch alle Einzelheiten des Lehrstoffes mit den Augen des Schülers zu betrachten versteht. Wer sich in langjähriger pädagogischer Arbeit diesen Überblick und diesen Einblick erworben hat, dem wird man auch in bezug auf den Lehrstoff so viel Einzelkenntnisse zutrauen dürfen, als zur Aufstellung eines Lehrplanes erforderlich sind" (Lüttge a. a. O.). Der Lehrplan an sich sollte aber auch nur Richtlinien für die Auswahl, Anordnung und die Bearbeitung des Lehrstoffes angeben; im einzelnen sollte sich der Lehrer, soweit er dies nötig hat, aus besonderen Schriften belehren. Zuletzt ist es doch der Lehrer, an dem die Förderung der Selbsttätigkeit liegt; der Lehrplan kann nur Gelegenheiten bieten. Er muß hinter dem Lehrplane stehen und die Auswahl im einzelnen treffen; und hier wird am meisten gefehlt. Auch im Lehrverfahren wird hier noch vielfach gesündigt; man gibt zu viel und läßt zu wenig erarbeiten. Das „Erarbeiten" des Lehrstoffes ist aber die Hauptsache; dazu muß der Schüler angeleitet werden, damit er sein eigener Lehrer sein kann. Wie schwer können sich die meisten Lehrer z. B. vom Rechnen nach dem Bruchsatze trennen; und doch muß die Erfahrung, die sie in der Fortbildungsschule machen, belehren, daß die durch viele Übung darin erworbene Fertigkeit bald wieder verloren geht. „Wer geistig selbständig arbeiten will, muß fähig sein, sich selber Lernziele zu stecken, selber den Denkweg zu finden und die einzelnen Teilziele zu bestimmen, die nacheinander zu erreichen sind" (Lüttge); er muß sich auf natürlichem Wege selbsttätig eine gewisse Arbeitsmethode und Arbeitstechnik erworben haben. Die Frage des Lehrers gängelt aber das Kind zu sehr; sie hindert es an der selbsttätigen Aufsuchung des Weges und der Anwendung der Mittel zur Erreichung des Zieles. Der Lehrer sollte viel mehr das Fragebedürfnis wecken und dann zur Beantwortung der vom Kinde gestellten Frage den Weg zeigen; gehen muß das Kind aber wieder selbst den Weg. Der Schüler muß vor allen Dingen veranlaßt werden nach dem zu fragen, was er noch wissen soll; dann lernt er auf den Weg achten, der ihn zum Ziel führt und wird sich auch der Mittel bewußt, die er zur Erreichung desselben anwendet. Wenn der Unterricht aber so gestaltet sein soll, so darf er sich als Lernmittel nicht bloß des Wortes, sondern er muß sich auch des Werkes und des Zeichens bedienen; neben dem Zeichenunterricht muß auch der Werkunterricht einen Platz im Lehrplane der Volksschule finden. Durch den Werk- und Zeichenunterricht werden auch die Grundlagen der künstlerischen Gestaltungskraft, lebendige Vorstellungen und Phantasie, geweckt und gepflegt; der Sprachunterricht kann dann auf dieser Grundlage weiterbauen. Verfehlt aber ist es, mit dem Sprachunterricht in der künstlerischen Erziehung den Anfang zu machen; das Kind muß sich erst Vorstellungen

durch die Sinne erwerben und mit den Worten verbinden, bevor seine Phantasie mit den letzteren selbständig arbeiten kann. Auch für den Aufsatzunterricht kann man die Erarbeitung der Arbeitsmethode und der Aneignung der Arbeitstechnik nicht entbehren; ohne sie kann das Kind nichts produzieren. Hat er sich aber dieser Hilfsmittel bis zu einem gewissen Grade bemächtigt, und das sollte im letzten Schuljahre der Fall sein, so muß man ihm Gelegenheit geben, seine aufsatztechnische Fertigkeit im freien Aufsatze anzuwenden; hier hat auch die Hausaufgabe ihre volle Berechtigung. In den vorhergehenden Schuljahren kann man zu den freien Aufsätzen nur vorbereiten; man muß dabei immer darauf sehen, daß die Selbsttätigkeit soviel als nur möglich zur Geltung kommt. Auch im Rechnen muß die freie Arbeit des Schülers ohne Mithilfe des Lehrers das Ziel sein; hier handelt es sich um die Anwendung der erworbenen Fertigkeit auf wirkliche Rechenfälle, die dem nächsten Erfahrungs- und Interessenkreise des Kindes angehören. Das Kind muß nun gewöhnt werden, ohne Beihilfe des Lehrers vermittelst Fragen die sachlichen Verhältnisse einer Aufgabe, die bei ihrer Lösung zu berücksichtigen sind, richtig zu beurteilen und dann den Weg zur Lösung selbst zu suchen; der Lehrer darf durch geeignete Fragen nur die Richtlinien angeben, nach welchen sich das Nachdenken zu bewegen hat. Man wird gut tun, wenn man sich selbst die Aufgaben im Anschluß an die örtlichen Verhältnisse bildet und auch die Schüler dabei mithelfen läßt.

Da verschiedentlich Klagen über die geringen Leistungen der neuaufgenommenen Fortbildungsschüler im Deutschen und Rechnen geführt worden sind, hat der preußische Handelsminister in verschiedenen Orten aller Provinzen eine gleichmäßige Prüfung der eintretenden Schüler vornehmen lassen. Abgeliefert wurden 4334 Arbeiten im Deutschen und 4332 Arbeiten im Rechnen. Die Aufgaben sind folgende: 1. Deutsch: „Schreiben Sie an Ihre Mutter einen Brief, worin Sie ihr mitteilen, daß Sie in den letzten Wochen so viel zu tun gehabt haben, daß Sie nicht nach Hause kommen konnten. Sie wollen aber nächsten Sonntag nachmittag kommen und bitten, daß Ihr guter Anzug instand gesetzt werde, damit Sie ihn dann mit in Ihre Wohnung nehmen können. Ihr Meister hat Ihnen jetzt einen Kleiderschrank in Ihre Schlafstube gestellt. Ihnen geht es gut. Sie grüßen." 2. Rechnen: 1. Die Entfernung von Berlin nach Stettin beträgt 135 Kilometer. Die Eisenbahnfahrt 4. Klasse kostet 2 Pfennig für das Kilometer. Wieviel kostet eine Fahrt von Berlin nach Stettin und zurück? 2. Ein rechteckiger Garten ist $14{,}_{25}$ Meter breit und $25{,}_{3}$ Meter lang. Wieviel kostet er, wenn das Quadratmeter mit $12\,^1/_2$ Mark berechnet wird? 3. Die Einwohnerzahl einer Stadt betrug vor einem Jahre 27 300. Sie hat sich im Laufe des letzten Jahres um 2 v. H. vermehrt. Wie groß ist sie jetzt? 4. Am 31. Dezember 1902 habe ich 10 Mark auf die Sparkasse gegeben und hole das Geld am 1. Juli 1904 wieder ab. Wieviel bekomme ich zurück, wenn die Sparkasse jährlich $3\,^1/_2$ v. H. Zinsen gibt? Nach Durchsicht der Arbeiten (von einem Schulmanne) ergab sich folgendes Bild: 1. Deutsch: 67 v. H. der Arbeiten in ganz Preußen waren genügend und besser (der Westen schneidet besser ab als der Osten). In den einzelnen Provinzen befriedigten die Leistungen: In Brandenburg bei 82 v. H., in Hessen-Nassau bei 75 v. H., in Sachsen bei 75 v. H., in Rheinprovinz bei 71 v. H., in Westfalen bei 70 v. H., in Schleswig-Holstein bei 68 v. H., in Schlesien bei 67 v. H., in Ostpreußen bei 61 v. H., in Hannover bei 57 v. H., in Westpreußen bei

47 v. H., in Posen bei 46 v. H., in Pommern bei 43 v. H. Von den vier Rechenaufgaben wurden mindestens drei gelöst im ganzen Staat von 33 v. H. Auf die einzelnen Provinzen verteilt: In Brandenburg von 44 v. H., in Hessen-Nassau von 44 v. H., in Rheinprovinz von 43 v. H., in Westfalen von 39 v. H., in Sachsen von 38 v. H., in Ostpreußen von 32 v. H., in Hannover von 31 v. H., in Schleswig-Holstein von 30 v. H., in Schlesien von 27 v. H., in Westpreußen von 20 v. H., in Pommern von 20 v. H., in Posen von 19 v. H. Keine einzige Aufgabe wurde richtig ausgerechnet in den westlichen Provinzen von 11, in den östlichen von 18 v. H. (Posen 31 v. H., Rheinprovinz 8 v. H.) (Päd. Ztg.)

IV. Lehrerverhältnisse.

Die Lehrerbildungsfrage wird in der pädagogischen Presse und in den Versammlungen der Lehrer noch lebhaft erörtert; in der Praxis schreitet sie ihrer Lösung nur langsam entgegen. In Preußen scheinen die Lehrpläne von 1901 in der Hauptsache noch papierne Vorschriften zu sein; denn die Nachricht, daß der Kultusminister den Seminaristen das Lesen von Werken Ibsens, Hauptmanns und Sudermanns verboten habe, ist in der Tat eher ein Zeichen des Rückschritts als des Fortschritts. Das Verbot ist zudem undurchführbar; denn die Erfahrung lehrt ja, daß verbotene Schriften erst recht gelesen werden. Der junge Lehrer sollte vielmehr in geeigneter Weise auf dem Seminar auch mit den modernen Schriftstellern bekannt gemacht werden, damit er in der Lage ist, sich ein Urteil über deren Licht- und Schattenseiten zu bilden. Jedenfalls trägt eine solche Verfügung nicht dazu bei, das Ansehen der Lehrerbildungsanstalten zu heben; mit noch größerem Recht als seither wird man auch fernerhin in ihnen rückständige Institute erblicken, die sich überlebt haben, ihrem Zwecke nicht mehr entsprechen und daher je eher desto besser verschwinden sollten. Dazu kommt noch, daß sich die besseren Kräfte im Lehrerstande schwer entschließen, sich dem Seminardienste ihr ganzes Leben hindurch zu widmen; wer nicht die Aussicht auf eine Seminardirektorstelle hat, der geht womöglich in die Schulverwaltung über. Will man die Achtung vor den Lehrerbildungsanstalten, vor allem beim Lehrerstande, heben, so darf man den Lehrplan derselben nicht künstlich einengen; man muß ihn vielmehr mit den Zeitforderungen in Einklang zu bringen suchen. Wenn auch bei den Lehrerbildungsanstalten die nationale Bildung im Mittelpunkte und Vordergrunde stehen soll, so darf doch auch die Bekanntschaft mit einer Fremdsprache nicht fehlen; die deutschsprachliche Bildung aber muß durch Einführung in das Mittelhochdeutsche erweitert und vertieft werden. Das ist allerdings nur möglich, wenn die Präparandenschulen zu allgemeinen Bildungsanstalten erhoben und mit der Volksschule organisch verbunden werden; sie durch die Realschulen zu ersetzen, ist dann nicht nötig. „Eine Überlegenheit" der ins Seminar eingetretenen Schüler der Realschulen „über die aus den Präparandenschulen Eintretenden kann" nach des Seminardirektors Andreä Erfahrung (Pädag. Blätter) „weder in bezug auf Wissen — die gleichen Gegenstände vorausgesetzt — noch auf formale Bildung konstatiert werden". Man versteht es nicht, warum man sich nicht entschließen kann, die Präparandenschulen in allgemeine Bil-

dungsanstalten — Oberbürgerschulen — zu verwandeln! Wenn dies geschieht und wenn sie richtig ausgebaut, mit guten Lehrmitteln und tüchtigen Lehrkräften versehen und nur solche Schüler in sie aufgenommen werden, welche das Ziel einer achtklassigen Volksschule erreicht haben, dann können sie in drei und noch besser in vier Jahren eine solide deutsche Bildung mit wissenschaftlichem Charakter vermitteln, auf welche sich eine solide Berufsbildung aufbauen läßt; das Seminar muß dann die Berufsbildung vermitteln und nebenher die allgemeine Bildung vertiefen. Der Volksschullehrer muß befähigt werden, die Fortschritte der Kultur, der Wissenschaft, Philosophie und Kunst, soweit sie volkstümlich sind, dem Volke zu vermitteln; deshalb muß er mit ihnen im Seminar bekannt gemacht werden. Am besten wäre es, wenn diese Seminarien mit den Hochschulen verbunden würden; zurzeit können die Universitäten die Lehrerbildung nicht übernehmen. Wohl aber sind sie geeignet, wenn sie mit pädagogischen Seminarien verbunden werden, die Fortbildung der Lehrer zu unterstützen; ob es je dahin kommen wird, daß alle Lehrer nach dem Besuche des Seminars noch Universitätsstudien machen können, ist zurzeit, wo die Ausführung ganz unmöglich ist, eine müßige Frage.

Ein anerkannter Kanon für die Bildung des deutschen Volksschullehrerstandes ist bis jetzt noch nicht gefunden worden; es wird wohl auch für immer eine Streitfrage bleiben, was der Lehrer an Kenntnissen und Fertigkeiten als gebildeter Mensch und für seinen Beruf nötig hat. „Die Bildung des Lehrers, so forderte Seminardirektor Andreä in einem Vortrage (Päd. Bl.), „muß nicht nur wissenschaftlich vertieft, sondern pädagogisch verfeinert werden; die Würde des Volksschullehrers liegt nicht in dem Umfang oder der robusten Masse seines Wissens, sondern in der pädagogischen Qualität einer kraftvollen Persönlichkeit. Denn diese erst macht ihn zum Volkserzieher; wir bedürfen nicht der Gelehrten und der Forscher, denen in der Liebe zur Wissenschaft die Liebe zur Jugend verloren gegangen, sondern denkender Männer mit weichem Gemüte und tiefem Sinne, gleich geschickt, das Denken zu entzünden wie sinnendes Betrachten zu ernähren, Männer, denen das Wort noch etwas sagt: Wir verstehen nur durch Liebe." Die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Bildung wird immer mehr anerkannt; man sieht immer mehr ein, daß ohne dieselbe die humanistische in der Luft schwebt. Denn wir leben nicht im Zeitalter der Scholastik, sondern in dem der Technik und der Naturwissenschaften; ohne naturwissenschaftliche Kenntnisse kann man das wirtschaftliche Leben unserer Zeit nicht verstehen. Auch für eine den Forderungen der Wissenschaft unserer Zeit entsprechenden Welt- und Lebensanschauung kann die naturwissenschaftliche Bildung nicht entbehrt werden; denn zur Erarbeitung einer solchen muß der Mensch nicht bloß logisch, sondern auch kausal denken lernen. Auch im Seminar, selbst wenn dieses eine reine Fachschule ist, muß die naturwissenschaftliche Bildung neben der humanistischen gepflegt werden; da die letztere durch die Vermittlung der Kulturschätze vermittelt wird, so kann man sie auch als kulturwissenschaftliche bezeichnen. Im Mittelpunkte dieser kulturwissenschaftlichen Bildung muß die nationale Literatur stehen; sie muß in der nationalen Sprache ihrer Zeit vermittelt werden, also im Urtext. Deshalb steht damit in engem Zusammenhang die sprachliche Bildung wie mit der naturwissenschaftlichen die mathematische; als ergänzend tritt dann die Geschichte hinzu. An sie schließt sich naturgemäß die Lektüre der außerdeutschen Literatur in deutscher Übersetzung oder in der französischen Sprache an; auch die Kunstgeschichte findet hier ihre Stelle. An Lessing, Herder, Goethe, Schiller u. a. schließen

sich kunstgeschichtliche und philosophische Erörterungen an, die zur Ästhetik und Philosophie und deren Geschichte hinüberführen; denn von diesen führenden Geistern aus lassen sich Blicke seitwärts, vor- und rückwärts tun. Zugleich ziehen sich von hier aus Fäden zur Geschichte der Pädagogik hinüber; denn diese ist ohne die Kenntnis der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens nicht zu verstehen. Und endlich wird auch die Religion hier ihre Stelle finden; denn das Christentum ist ein großer Faktor bei der Schaffung deutscher Kultur. Wenn das alles bei der Aufstellung des Lehrplanes der Oberbürgerschule berücksichtigt wird, dann muß dieselbe, die richtige Methode vorausgesetzt, eine allgemeine Bildung vermitteln, die auch in formaler Hinsicht allen Anforderungen entspricht; denn die formale Bildung ist nicht an ein Fach, am wenigsten an die Erlernung der fremden Sprachen gebunden. Ganz besonders kommt bei ihr in Betracht einerseits die Ausbildung der Sinne, des anschaulichen Denkens und genügende Fertigkeit im graphischen und sprachlichen Gedankenausdruck; anderseits muß aber auch die Übung im Handeln und die demselben zugrunde liegende Willensbildung nicht unbeachtet bleiben. „Für das Studium ‚einer' fremden Sprache sprechen gewiß viele gewichtige Umstände; ich wüßte aber auch nicht ein nennenswertes Moment zu nennen für das Studium mehrerer; die Beherrschung einer modernen Sprache ist ja schön und für viele wichtig, aber — eben nicht für alle" (Dr. Kleinpeter, Mittelschule und Gegenwart). Die aus der Oberbürgerschule hervorgehenden Berufsstände, besonders auch der Lehrerstand, bedarf ihrer nicht; sie haben nicht einmal genug Zeit, die deutsche Literatur ihres Fachs zu verfolgen. Man darf „sich nicht von Philologen einreden lassen, daß zur Erklärung" oder zum „Gebrauch der Fachausdrücke (termini technici) Sprachkenntnisse notwendig sind; . . . wo ein Fachausdruck vorkommt und ständig gebraucht wird, da muß er seinem Begriffe nach vollkommen klar und deutlich werden, d. h. es kommt in der Sprache der Logik auf seine Real- und nicht auf seine Nominaldefinition an" (Dr. Kleinpeter a. a. O.). Natur und Kultur, Heimat und das Vaterland, die nationale Sprache und Literatur müssen den Kernpunkt der allgemeinen Bildung ausmachen; an sie muß sich jeder andere Bildungsstoff anschließen. „Zur Kenntnis der Geschichte und der Verdienste und künstlerischen Werke anderer Völker bedarf es nicht der Kenntnis ihrer Sprache; die pflichtgemäße Erlernung der toten Sprachen ist darum als Zeit- und Kraftverschwendung kurzerhand abzusetzen" (Prof. Dr. P. Förster, Deutsche Bildung, Deutscher Glaube, Deutsche Erziehung); in der heimischen Geschichte aber ist der Werdegang „durch den Nachweis des Auftretens, des Kampfes und des Sieges neuer Gedanken und Formen klarzulegen" (Förster a. a. O.). Gewiß sollen die Schüler der Oberbürgerschule auch das Altertum nach Geschichte und Literatur kennen lernen; dazu bedarf es eines gut zusammengestellten Lesebuchs, in dem das Beste in guter deutscher Übersetzung zusammengestellt ist. Natürlich müssen auch Religion und Moral in dieser Schule einen Platz haben; sie sollen den Grund zur Welt- und Lebensanschauung legen.

Die Schülerzahl ist vom 1. Mai 1905 bis 1. Mai 1906 gestiegen in den preußischen Lehrerseminaren von 11575 auf 12154, d. h. um 5 v. H. (im Vorjahre um 9,3 v. H.), Lehrerinnenseminaren von 1368 auf 1458, d. h. um 6,6 v. H. (im Vorjahre um 15,9 v. H.), Präparandenanstalten von 16604 auf 17492, d. h. um 5,3 v. H. (im Vorjahre um 5,4 v. H.), Präparandennebenkursen von 2245 auf 3007, d. h. um 33,9 v. H. (im Vorjahre um 25,4 v. H.). In den Seminarnebenkursen, in denen die Schülerzahl im Vorjahre eine Zu-

nahme von 33 v. H. aufwies, ist sie von 1118 auf 1062, d. h. um 5 v. H. gefallen. Es ist demnach gestiegen die Zahl der Seminaristen von 12 693 auf 13 216, d. h. um 4,1 v. H. (im Vorjahre um 5,4 v. H.), Seminaristen und Seminaristinnen von 14 061 auf 14 674, d. h. um 4,4 v. H. (im Vorjahre um 6,3 v. H.), Präparanden von 18 849 auf 20 499, d. h. um 8,8 v. H. (im Vorjahre um 7,4 v. H.), sämtlicher Schüler an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten von 32 910 auf 35 173, d. h. um 6,9 v. H. (im Vorjahre um 7,25 v. H.).

Man begegnet meist der Meinung, daß für die preußischen Lehrerbildungsanstalten das Internat typisch sei. Wie wenig diese Meinung den Tatsachen entspricht, zeigt folgende Übersicht:

Jahr	Gesamtzahl der Schüler	darunter Externe	das sind v. H.
1904	17 549 Präparanden	16 173	92,2
1905	18 849 "	17 414	92,4
1906	20 499 "	18 962	92,5
1904	1 181 Seminaristinnen	694	58,8
1905	1 368 "	880	64,3
1906	1 458 "	974	66,8
1904	12 043 Seminaristen	6 378	53,0
1905	12 693 "	6 855	54,0
1906	13 216 "	7 351	55,6

„Der Sport, den wir betreiben, hat auch einen ernsten Hintergrund, und das ist das zweite, was zu unserer Entwicklung notwendig ist, daß wir Männer, daß wir Charaktere haben, daß unsere Männer sich bewußt sind der Wichtigkeit der deutschen Männlichkeit"; diese Worte unseres Kaisers, gesprochen anläßlich eines vom norddeutschen Regattenverein in Cuxhaven im Sommer 1906 veranstalteten Festes, sind für die Volkserzieher eine rechte Mahnung. „Wenn wir Männer und Charaktere haben wollen, müssen wir sie heranbilden oder wenigstens wachsen lassen; das ist also eine Sache der Erziehung" (Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit). Sie soll zur „Mannhaftigkeit" heranbilden; sie soll „Persönlichkeiten" entwickeln helfen, die ihre ganze Kraft einsetzen für das, was ihnen als edel und erstrebenswert erscheint. Dazu aber brauchen wir „mannhafte" Erzieher, Erzieher, welche die Tugend der Mannhaftigkeit besitzen; daran aber fehlt es noch vielfach in Deutschland. Auch diese müssen erzogen werden; die Bildungsstätten sind für sie hauptsächlich die betreffenden Anstalten und die Schulverwaltung. Soll also die kaiserliche Forderung, Erziehung zur Mannhaftigkeit, erfüllt werden, so muß man mit der Erziehung der Lehrer zur Mannhaftigkeit beginnen; wenn unser Kaiser dazu verhilft, dann leistet er dem deutschen Volke einen großen Dienst. Dem Bildungsstreben des deutschen Volksschullehrerstandes und seinen darauf beruhenden Leistungen wird seitens namhafter Universitätsprofessoren große Anerkennung gezollt; so erklärte Universitätsprofessor Ziegler auf dem Münchener Lehrertag (1906), daß heute in dem Stande der Volksschullehrer ein höherer Bildungsdrang und idealerer Sinn wohne als in irgend einem anderen Stande. Allein man täusche sich nicht durch die Arbeit Einzelner; in der großen Masse des Volksschullehrerstandes bleibt in dieser Hinsicht doch auch noch manches zu wünschen übrig. Der Volksschullehrerstand aber sollte aus der ihm gezollten Anerkennung, wenn sie auch auf Rechnung Einzelner zu setzen

ist, lernen, daß seine Zukunft in seiner Fortbildung beruht; die Vorbildung kann er wenig beeinflussen, aber die Fortbildung liegt in seiner Hand. Wir stehen am Anfange einer Entwicklung, die dem Volksschullehrer als Volkserzieher die Stellung im sozialen Leben zu geben verspricht, die ihm seiner Arbeit entsprechend gebührt; die Entwicklung wird aber nur dann ihr Ziel erreichen, wenn der Volksschullehrerstand in der großen Mehrzahl seiner Bildung alle ihm zu Gebote stehenden Kulturschätze dienstbar macht. Allerdings verzeihen es heute noch „die waschechten Zünftler dem Literaten nicht, daß er im großen Stile über Erziehung zum deutschen Volke zu sprechen wagt, wenn er vorher ‚nur' Volksschullehrer war. Der echte Fachmann belächelt solchen Übermut und weist den Gedanken weit von sich, als könnte er von einem solchen Menschen etwas lernen" (Gurlitt a. a. O.). Die meisten unserer Herren Seminardirektoren lächeln wenigstens über solche Pädagogiker; sie schöpfen ihre Weisheit, die sie an ihre Schüler abgeben, lieber aus Leitfäden, die von ihren Zunftgenossen herrühren. Aber es bleibt trotzdem wahr: „Unsere Zukunft hängt allein von unserer Kraft ab." Unfehlbar und vollkommen werden wir auch beim besten Willen nicht werden; wir werden Menschen bleiben und nur nach dem Übermenschen streben können. Allein wir kommen doch dem Ziele immer näher; wir gewinnen durch unsere Arbeit immer mehr Freunde in den maßgebenden Kreisen. Wir haben noch mächtige Feinde zu bekämpfen; vor allen Dingen wird die Kirche ihre angeblichen Rechte auf dem Gebiete der Schule wohl zu wahren wissen. Das soll uns jedoch nicht ängstlich und verzagt machen; die stete Arbeit des deutschen Lehrerstandes an sich und der Volksbildung wird auch die von der Kirche gemachten Hindernisse beseitigen. Außerdem schafft jedes „ehrliche Streben nach Erkenntnis neue sittliche Werte; jede Arbeit, die der wahren Erkenntnis dient, trägt ihren Wert und Adel in sich selbst" (Gurlitt), weshalb sie auf äußere Anerkennung schon verzichten kann.

Das Streben des Volksschullehrerstandes nach einer höheren Bildung ist zum Teil von dem Oberlehrerstande übel vermerkt worden; im letzten Jahre hat besonders Oberlehrer Dr. Rudkowski Stellung zu diesen Bestrebungen genommen. Obwohl wir die Art und Weise, wie er daran Kritik übt, nicht billigen können, so kann es doch nicht geleugnet werden, daß der Volksschullehrerstand selbst die Veranlassung zu dieser Opposition gegeben hat; die zum Teil einseitige und übertriebene Kritik an der seitherigen Lehrerbildung und die ebenso einseitigen und übertriebenen Forderungen an die zukünftige Lehrerbildung mußte ja solche Früchte zeitigen, wie sie in Dr. Rudkowskis Schrift (Seminarbildung und Studium der Volksschullehrer) vorliegen. Der Verfasser findet die Forderung der Lehrer, die Seminare als „höhere" Schulen zu betrachten, nicht gerechtfertigt und bezieht sich auf die Anschauungen des preußischen Kultusministeriums, die sich mit den seinigen decken; das sind nun Geschmackssachen, über die sich nicht streiten läßt. Sein Ideal sieht er in Pustkuchen Glanzows „Kritik der Schulen und pädagogischen Ultras" (1824), welcher der Pädagogik vorwirft, daß sie das Prinzip der Autorität und des Glaubens in der Erziehung und dem Unterricht vernachlässigt habe; er weist auch darauf hin, daß schon 1822 ein Zirkular des preußischen Kultusministeriums es beklagt, daß bei der Lehrerbildung nicht die nötigen Schranken beobachtet und die Grundlage aller Bildung, die Erziehung zur Frömmigkeit, Gottesfurcht und christlichen Demut, nicht genug beachtet werde. Wenn nun nach Dr. Rudkowski in den 30—40 Kirchenliedern, 100 Sprüchen und den Sonntagsevangelien „ein reicher Schatz wahrer Lebensweisheit steckt",

so müßte er dieselben auch für die höheren Schulen fordern oder deswegen die Volksschullehrerbildung besonders hoch schätzen! Aber das fällt dem akademisch gebildeten Oberlehrer, der die christliche Demut nicht nötig hat und auch nicht besitzt, gar nicht ein; der Volksschullehrer hat ja auch eine höhere Bildung gar nicht nötig, da es für ihn genügt, „in allen Fächern der Volksschule das erprobte Lehrverfahren zu kennen und zu beherrschen, wobei es sich durchweg um einfache Stoffe handelt". Es wundert uns, daß bei diesem durch keinerlei Sachkenntnis getrübten Urteile Dr. Rudkowski nicht den bekannten Vorschlag macht, die Unteroffiziere in einem vierwöchigen Kurs für den Beruf eines Volksschullehrers zustutzen zu lassen. Natürlich bedarf es für den Unterricht eines Sextaners in Latein und eines Quartaners in Französisch usw. auch der Kenntnis der Kindesseele u. dgl.; deshalb ist hierzu akademische Bildung nötig! „Der Volksschullehrer braucht keine selbständige Auswahl der Bildungselemente der einzelnen Fächer treffen zu können, wozu der studierte Lehrer seine 2 oder 3 verwandten Fächer wissenschaftlich übersehen und beherrschen muß"; er arbeitet ja nach Dr. Rudkowski nur nach der Schablone! Es ist doch merkwürdig, welche Blüten der Mangel an christlicher Demut hervorbringt! „Bei dem Berufe des Volksschullehrers handelt es sich ferner um Massen-Unterricht und -Erziehung, nicht um die ideale Aufgabe eines Rousseauschen Lehrers und Erziehers; dort handelt es sich also nur darum, dem Lehrling feste und erprobte Formen anzuerziehen, anzugewöhnen, anzudrillen, je nach Begabung und Vermögen des Seminarlehrers und der Seminaristen". So Oberlehrer Dr. Rudkowski im Jahre 1906! Er kann sich allerdings gar nicht denken, daß man eine höhere, eine wissenschaftliche Bildung, daß man sogar eine anschauliche Vorstellung „des antiken Lebens in Staat und Familie, Religion und Sitte, Kunst und Wissenschaft" ohne Gymnasialbildung gewinnen kann! Ja, weiß denn der Oberlehrer Dr. Rudkowski nicht, welche scharfe Kritik seit Jahren von seinen Berufsgenossen im engsten Sinne des Wortes an dieser Gymnasialbildung und der von ihr erzielten Kenntnis des antiken Lebens usw. geübt wird?! „Ich bestreite, daß ein Verständnis des Altertums ohne Sprachkenntnisse unmöglich sei, und ich bestreite erst recht, daß der Unterricht im Gymnasium das leistet, was der Philolog ihm zutraut. Wäre es auch so, daß das rechte Verständnis nur durch das Lesen der Ursprache möglich wäre, so könnten doch die Gymnasiasten nicht zu ihm kommen, denn sie lernen gar nicht so viel Griechisch und Latein, daß man von einem freien Lesen reden könnte. Wenn jemand so viel Not mit dem Wege hat, daß er, um nicht zu stolpern, die Augen immer auf den Weg richten muß, so kann er sich nicht an der Gegend erfreuen; dies kann er erst, wenn er leicht und frei dahinschreitet. Mehr als ein Stolpern aber ist das Lesen der antiken Schriftsteller im Gymnasium überhaupt nicht. Es liegt doch auf der Hand, daß, wenn es ja zu einem eindringenden Verstehen, zu dichterischen Nachempfinden und zu ähnlichen Dingen kommt, eine gute Übersetzung mehr dazu leisten wird" (P. J. Möbius, Gedanken über die Schule). Durch die Poesie der Bibel „sind seit Jahrtausenden mehr Menschen im Tiefsten bewegt worden als durch andere Dichtungen. Braucht wirklich einer Hebräisch zu lernen, damit die Psalmen ihn ergreifen, oder Griechisch, damit die schlichte Rede der Evangelien ihn rühre? . . . Auf unseren Bühnen erreicht kein Dramatiker die Wirkung Shakespeares. Bis auf ein paar Orientalisten können wir alle uns der Weisheit und der Poesie des Morgenlandes nur durch Übersetzungen bemächtigen". (Möbius a. a. O.). Gerade die Schrift des Oberlehrers Dr. Rudkowskis

zeigt uns, daß die sogenannte klassische oder richtiger antikklassische Bildung nicht die alleinseligmachende ist; denn wenn sie wirklich die Humanität fördern würde, so müßte „sie den Menschen freier, besser, schöner machen, es müßte sich zeigen, daß die klassisch Gebildeten die anderen Leute in diesen drei Richtungen übertreffen" (Möbius a. a. O.). Zeigen sich denn diese Früchte bei unseren Studenten, welche das Gymnasium absolviert haben? „Der humane Mensch ist frei von Vorurteilen; aber ich habe nirgends solchen Standeshochmut, so engherzige Clan-Wirtschaft, solche Modelnechtschaft gesehen wie in den akademischen Kreisen" (Möbius), wovon Dr. Rudkowski wieder ein vortreffliches Beispiel gibt. Für den Beruf des Volksschullehrers, wie Dr. Rudkowski ihn auffaßt, bedarf es allerdings keiner hohen Begabung und auch keiner wissenschaftlichen Vorbildung; da genügt der beschränkte Untertanenverstand und der Drill! Für die Lehrer an höherer Schule ist natürliche hohe Begabung und wissenschaftliche Vorbildung nötig; denn sie „ist eine Wissensschule", während die Volksschule „eine Schule der Menschenbildung" ist! Was doch der Dünkel für Früchte zeitigt! Das Wissen steht dem Dr. Rudkowski höher als die Bildung! Wenn, wie Dr. Rudkowski mit Recht behauptet, wahre Forschung bescheiden macht, so ist es mit der Forschung bei ihm nicht weit her; denn Bescheidenheit haben wir in seiner Schrift vergebens gesucht. Wir verlangen für den Volksschullehrer keine wissenschaftlich-gelehrte, sondern eine wissenschaftlich-volkstümliche Bildung; er soll kein Gelehrter und Forscher, sondern ein Gebildeter und Lehrer sein! Die Lehrerbildungsanstalt, das Seminar, soll dem zukünftigen Lehrer auf Grund der vorher in einer an die Volksschule sich anschließenden Schule erworbenen allgemeinen Bildung eine Berufsbildung geben; sie soll ihn aber auch methodisch arbeiten lehren, so daß er nicht nur Kenntnisse, sondern auch einen wissenschaftlich geübten Geist erhält und so infolgedessen durch eigenes Studium oder mit Hilfe der Universität u. dgl. Anstalten und Veranstaltungen weiterbilden kann.

Dr. Rudkowski (a. a. O.) sieht das Ideal der Bildung im klassischen Altertum, und zwar vermittelt durch die griechische und lateinische Sprache; wir haben schon oben und früher im Päd. Jahresbericht mitgeteilt, daß man von anderen Seiten heute diese Ansicht nicht mehr teilt. Und wenn man auch den Wert der griechischen Literatur sehr hoch schätzt, so kann man heute doch nicht mehr behaupten, sie könne nur in der Ursprache vermittelt werden. Wir wollen es gar nicht bestreiten, daß die humanistische Bildung in der griechischen Literatur ein wertvolles Hilfsmittel hat, das auch in der Lehrerbildung einen Platz finden muß; aber im Mittelpunkte derselben muß die nationale Literatur stehen. „Die Bildung unseres Volkes ist bekanntlich eine späte Bildung; ihr liegen die Bildungen, die geistigen Errungenschaften älterer Völker voraus, die sie aufgenommen, deren Faden sie weitergesponnen hat" (E. und A. Horneffer, Das klassische Ideal) und ohne deren Verständnis sie auch nicht voll und ganz erfaßt werden können. Das klassische Altertum hat Werke von wertvollem Inhalt in religiös-sittlicher Hinsicht; sie sind in einfacher und klarer Form dargestellt. Wenn es möglich wäre, diese klassisch-antiken Bildungsschätze im Original der Jugend zu übermitteln, so wäre das gewiß freudig zu begrüßen; allein es wird von Fachmännern bestritten, daß dies möglich sei, da der junge Mensch bis zum 18. Lebensjahre ohne gänzliche Vernachlässigung aller anderen Bildungsmittel sich nicht so weit der alten Sprachen bemächtigen könne, daß eine geist- und gemütbildende Aneignung des Inhaltes möglich sei. Wir können daher der vielfach erhobenen Forderung,

die allgemeine Bildung des zukünftigen Volksschullehrers in der Regel durch eine der bestehenden höheren Lehranstalten zu vermitteln, nicht gutheißen; denn die naturwissenschaftlich-mathematische und national historisch-sprachliche Bildung müßte bei der Vorherrschaft der fremdsprachlichen Bildung in diesen Schulen unbedingt zu kurz kommen. Gewiß muß auch in der allgemeinen Bildungsschule des Volksschullehrers (Oberbürgerschule) eine fremde Sprache vertreten sein; auch das klassische Altertum muß zu seinem Rechte kommen. Aber es soll nicht im Original, sondern durch Übersetzungen vermittelt werden. „Wenn ich auf Übersetzungen der alten Schriftsteller verweise, so denke ich dabei an Übersetzungen in der Art der Bibelübersetzung Luthers oder der Shakespeare-übersetzung Schlegels. Luther konnte die Bibel übersetzen, weil er selbst ein Religionsstifter war; in ihm glomm das gleiche Feuer wie in den Propheten Israels. Und Schlegel, der selbst ein Dichter war, hat uns Shakespeare neben Goethe und Schiller gestellt. Welch unbeschreiblichen Einfluß haben diese beiden Übersetzungen auf unser Volk gehabt; wie haben sie unser ganzes Volkstum bestimmt und beherrscht" (Horneffer a. a. O.). Daher kann man auch in der Oberbürgerschule recht gut die Schüler an der Hand guter Übersetzungen in das klassische Altertum einführen, soweit dies nötig ist; diese Einführung bildet aber nur den Unterbau für die deutsch-humanistische Bildung.

Eine „Neuordnung der Lehrerbildung" ist in Altenburg 1902 erfolgt. Obwohl hier das „Regulativ von 1858" noch zu Recht bestand, hatte man doch schon mehrfache Reformversuche gemacht; so hatte man z. B. 1874 Latein als obligatorisches Lehrfach eingeführt, es aber infolge der geringen Erfolge 1885 wieder fallen lassen. Da man aber den Betrieb einer Fremdsprache nicht nur für die formale Bildung, sondern auch für die tiefere Erfassung der Muttersprache für notwendig erachtete, so setzte man die französische Sprache, erst wahlfrei und dann obligatorisch, in den Lehrplan ein. Auch in anderen Lehrfächern war man nicht hinter den Forderungen der Zeit zurückgeblieben; allerdings setzte die fünfjährige Bildungszeit der Steigerung in den diesbezüglichen Anforderungen eine Grenze. Im Jahre 1902 wurde der Bildungszeit das sechste Jahr zugefügt; infolgedessen konnten in verschiedenen Fächern die Lehrziele erhöht werden. Im allgemeinen schließt sich die Neuordnung des Lehrplans an die preußischen Bestimmungen von 1901 an. Dasselbe ist hinsichtlich der Prüfungsordnung der Fall. In der Schweiz hat man nach dem Vorgange von Basel-Stadt auch in Zürich neuerdings die Lehrerbildung an höhern Lehranstalten angeschlossen; die pädagogische Bildung wurde auf Grund der in der höheren Lehranstalt erworbenen allgemeinen Bildung in einem Fachkursus in der Dauer von $1^1/_2$ Jahren vermittelt. Ein Teil der Fächer, besonders die theoretisch-pädagogischen Fächer, sollen nun in Zukunft ganz der Universität überwiesen werden; die praktisch-pädagogischen Fächer und die Kunstfächer verbleiben dann dem mit einer Übungsschule verbundenen pädagogischen Seminar. Eine räumliche Trennung von Primär-, Mittel- und Oberlehrern soll dabei nicht ins Auge gefaßt sein; sie wird nur in der Dauer und der Wahl einzelner Fächer verschieden sein. In Wien hat man einen solchen Fachkursus mit dem neuorganisierten Pädagogium verbunden; der Kurs dauert ein Jahr. In Hessen-Darmstadt sind seit Jahren Abiturienten höherer Lehranstalten im Volksschuldienste verwendet worden; sie hatten nach einem Jahre eine pädagogische und nach zwei Jahren die zweite Prüfung abzulegen. Nunmehr hat man für diese Leute einen besonderen pädagogischen Kurs eingerichtet, der ein halbes Jahr dauert;

in Zukunft soll er aber ein Jahr dauern. Obwohl diese Art der Lehrerbildung nach unserer Ansicht nicht die normale sein kann, so verdient sie doch Beachtung; es könnte immerhin dadurch ein neuer Weg für die Lehrerbildung neben dem alten gangbar gemacht worden.

Der Gesamtausschuß des Badischen Lehrervereins hat an das Ministerium ein Gesuch, die Fortbildung der Lehrer betr., eingeschickt. In dem Gesuch wird zunächst eine Änderung in den Vorschriften über die Fortbildung der jungen Lehrer in der Zeit vom Seminaraustritt bis zur Dienstprüfung erbeten. Verlangt wird, daß diesen Lehrern alljährlich das Studium eines größeren Werkes zur Pflicht gemacht wird, welches geeignet ist, die Vorbereitung auf die Dienstprüfung, namentlich in Pädagogik, in die richtigen Wege zu leiten. Eine zweite jährliche Arbeit hat dann mehr der Praxis des Unterrichts zu gelten. Hinsichtlich der Dienstprüfung werden die zwei Forderungen gestellt: 1. daß der Kandidat sich eingehend mit der Pädagogik zu beschäftigen habe und in der Prüfung auf die Geschichte des Unterrichts, auf die Unterrichts- und Erziehungslehre und auf die Schulpraxis eingegangen werde; 2. daß er sich in einem Fache (wobei etwa die Wahl zwischen Literatur, Französisch, Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte, Naturlehre und Geographie zu lassen wäre) besonders und eingehend weiterbilde und daß der Grad dieser Weiterbildung in der Prüfung ermittelt werde. Erbeten wird dann die Aufhebung der bisherigen amtlichen Pflichtkonferenzen, sowie der vorgeschriebene Leseverein der Lehrer; denn wo der innere Trieb fehlt, wird weder durch einen gelegentlichen Vortrag auf einer amtlichen Konferenz noch durch die Lesevereine etwas erreicht. Die Art der Fortbildung nach der Dienstprüfung sollte man dem freien Ermessen des einzelnen überlassen; sie könnte erleichtert werden durch Errichtung einer pädagogischen Landesbibliothek (neben den Bezirksbibliotheken), sowie durch Einrichtung freier Konferenzen. Die Hochschule soll allen Lehrern ohne Rücksicht auf die Prüfungsnote zugänglich gemacht werden. Die Lehrer sollen zum Besuch derselben nicht verpflichtet, aber berechtigt sein. Verworfen wird besonders die Reallehrer- und Mittelschullehrerprüfung als Voraussetzung oder Abschluß des Universitätsstudiums; denn bei solchen Prüfungen würde der Lehrer von der Hauptsache, von dem Vertiefen in die pädagogischen Wissenschaften und dem Erforschen der Kindesnatur und deren Bedürfnisse abgelenkt und damit die Bedeutung der Hochschulstudien für die Volksschule in Frage gestellt. Die Losung der Lehrer in dieser Frage ist aber: Alles für die Schule, für die Erziehung und Bildung des Volkes. (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.)

Im Finanzausschuß der bayrischen Abgeordnetenkammer wurde seitens der Regierung erklärt, daß Absolventen mit guten Noten nach einer zweijährigen Praxis im Volksschuldienste der Zutritt zur Hochschule eröffnet werden solle; als zukünftige Lehrerbildner hätten sie alsdann eine Lehramtsprüfung zu bestehen. Dem Vorstande des preußischen Lehrervereins wurde auf seine an den Kultusminister gerichtete Eingabe, betreffend Zulassung der Lehrer zum Universitätsstudium, die Antwort zuteil, daß die Seminarabiturienten, seitdem ihnen die Freiwilligen-Berechtigung erteilt ist, sich ebenso wie alle anderen Besitzer derselben auf vier Semester und länger extra ordinem bei der philosophischen Fakultät immatrikulieren lassen können, und daß angestellte Volksschullehrer nur als Hörer zugelassen werden. Da es ganz in das Belieben der Immatrikulationskommission gestellt ist, Volksschullehrer in die philosophische Fakultät aufzunehmen, so ist dem preußischen Lehrer doch unter

Umständen auch fernerhin die Hochschule verschlossen; Preußen steht also in dieser Hinsicht selbst hinter Bayern zurück. Die Lehrer sind infolgedessen noch längere Zeit auf die Selbsthilfe angewiesen; die Zahl der Universitäts- und Ferienkurse nimmt jedoch von Jahr zu Jahr ab. Nicht immer ist die Wahl der Dozenten eine glückliche zu nennen; das ist immer dann nicht der Fall, wenn der betreffende Dozent sich den Hörern nicht anzupassen versteht. Dazu kommt noch, daß der Aufenthalt in einer Universitätsstadt mit erheblichen Opfern an Zeit und Geld verknüpft ist; billiger sind Vortragsreihen, die in Städten veranstaltet werden; sie werden daher im Laufe der nächsten Zeit wohl an die Stelle der Ferienkurse treten. Für die Erschließung der Universität für die Fortbildung der Volksschullehrer tritt auch der bekannte Straßburger Historiker Professor Spahn ein; er fordert die katholischen Lehrervereine zur tatkräftigen Mithilfe dazu auf. Er will die Lehrerbildung an und für sich nicht auf die Universität verlegt haben, weil die Kosten und infolgedessen die Ansprüche an die Besoldung erhöht würden; auch befürchtet Spahn, daß durch das Universitätsstudium der Lehrer seinem eigentlichen Berufe entfremdet werden würde. Aber „es ist unbedingt zu erstreben, daß die Bildung des Lehrerstandes mit der fortschreitenden Geistesbildung der Nation verknüpft" und deshalb vertieft wird; vor allen Dingen müsse auf dem Seminar die Memorierpädagogik einer wissenschaftlichen Pädagogik Platz machen. Für die Lehrerfortbildung aber soll die Universität dem Lehrer zur Verfügung stehen; daneben soll durch wissenschaftliche Kurse in den Hauptorten für die Fortbildung der Volksschullehrer im allgemeinen Sorge getragen werden. Der preußische Kultusminister kann sich dagegen nicht dazu entschließen, das zu tun, was Bayern getan hat und was von gewiß weit rechts stehenden Männern befürwortet wird; es will dem Volksschullehrer die Pforten der Universität so eng wie möglich machen, ja unter Umständen verschließen.

Lebhafte Erörterungen haben sich an die Reformvorschläge von Dr. Seyfert angeschlossen. „Das Projekt der pädagogischen Akademie", sagt Dr. Brahn, „lehne ich ab, so interessant es auch durchgeführt ist; ich halte es nicht für unrichtig, sondern auch für die Lehrerschaft und ihre Ziele für gefährlich." Im Grunde genommen wäre doch die pädagogische Akademie nichts weiteres als ein Seminar ohne Internat; wäre sie das nicht, sondern eine Universität, so wäre die Errichtung erst recht überflüssig. Einen warmen Verteidiger hat die pädagogische Akademie dagegen in Lehrer Heydner; er sieht in ihr ein Institut, das die Aufgabe hätte, „pädagogisch zu beobachten, pädagogische Probleme aufzufassen, selbstgemachte Erfahrungen zusammenzufassen und Gruppen von Erfahrungen darzustellen", also „Zentralstellen pädagogischer Forschung". Die Universität kann die pädagogische Akademie nicht ersetzen; denn „seine Berufswissenschaft kann der Volksschullehrer auf der Universität nicht studieren, es fehlt einfach die Gelegenheit dazu". Die Verwirrung in der Erörterung dieser Frage kommt nach unserer Ansicht daher, daß Seyfert die Seminare zu allgemeinen, auf der Volksschule aufgebauten Bildungsanstalten stempelt und doch den Namen Seminar, der eben eine Fachschule bezeichnet, beibehält; die pädagogische Akademie ist in der Tat nur ein zeitgemäß gestaltetes Seminar. Von der Universität unterscheidet sich die Akademie durch den Mangel der Freiheit; es fehlt dem Besucher die Freiheit in der Wahl der Lehrfächer und der Lehrer.

In Bayern sollen nach einer Mitteilung des Kultusministers im Abgeordnetenhause die „Schuldienstexspektanten mit besonders gutem Se-

minar-Absolutorium nach einer zweijährigen Schulpraxis einen zweijährigen Urlaub behufs wissenschaftlicher Ausbildung an bayrischen Universitäten empfangen"; dieser zweijährige höhere Bildungsgang soll einen Abschluß in einer beim Kultusministerium zu leistenden Prüfung finden, welche die Anstellungsprüfung ersetzen soll. Gegen die letztere Bestimmung lassen sich Bedenken erheben; denn die höhere Prüfung hat doch selbstverständlich einen mehr wissenschaftlichen Charakter, während die Anstellungsprüfung in der Hauptsache sich auf die Praxis des Schuldienstes beziehen soll. „Die Volksschulen", so befürchtet Zillig (Plan der Reform der Lehrerbildung), „werden noch mehr Stätten der bloßen Wissensvermittlung werden, als sie dies heute bereits sind; die Universität und ihr Verfahren, die reine Fachwissenschaft und fachwissenschaftliche Lehrweise, werden sich in der Volksschule dauernd Niederlassungsrecht erwerben. Das Kind und seine menschliche Bestimmung, seine Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse, seine Art zu lernen, werden noch weiter aus dem Gesichtskreise der Lehrenden sich entfernen, ... die Lehrenden werden den Ansprüchen gegenüber — denn Menschen bleiben sie trotz alldem, beschränkte, in Wissen und Leisten aufs Stückwerk verwiesene Menschen — sich nicht mehr aus- und einkennen." Der Lehrer muß im Seminar auf Grundlage der in der Oberbürgerschule erworbenen Grundlage in die Schulwissenschaften eingeführt werden; sie sind dadurch von den Fachwissenschaften verschieden, „daß sie den Inhalt bearbeiten, der im Unterricht der Volksschule an die Jugend gelangen soll, und zwar zugleich in der Aufeinanderfolge, in welcher er in der Volksschule zu lehren ist. Die Vertiefung in die Schulwissenschaften müßte demnach Hand in Hand gehen mit der Besinnung auf die Gesichtspunkte und die Gestaltung des pädagogischen Lehrplans nach der Seite der Bildung des religiösen, ethischen, sozialen, ästhetischen und theoretischen Interesses"; es müßten hier besonders die für die Bildung der Jugend wertvollen Stoffe aus der Bibel, der deutschen Volkspoesie, der deutschen Geschichte und der Geographie Deutschlands, die für das menschliche Leben bedeutungsvollen Vorgänge in der Natur, die deutsche Sprache und aus den mathematischen Lehren diejenigen, welche zur verständigen Auffassung des Wirtschaftslebens nötig sind, ins Auge gefaßt werden. Besondere Beachtung müßte namentlich die Heimat in naturkundlicher, geographischer und geschichtlicher Hinsicht, das Volkstümliche, finden; zum Studium derselben unter dem Gesichtspunkte der pädagogischen Verwertung müßte der zukünftige Lehrer angeleitet werden. Damit im Zusammenhang müßten dann auch noch einige Fächer vom rein wissenschaftlichen Gesichtspunkte aus behandelt werden; die Teilnahme an diesem Unterricht, der besonders die wissenschaftliche Fortbildung im Auge haben muß, müßte wahlfrei sein. In erster Linie aber muß sich das rein wissenschaftliche Studium auf die Fachwissenschaft, die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften, besonders auf die Geschichte der Pädagogik beziehen; hier muß zu den Quellen zurückgegangen werden. Die Universität soll dem Lehrer, der sich für den Dienst an Lehrerbildungsanstalten und in der Schulverwaltung ausbilden will, geöffnet werden; für diesen Zweck müßten aber an den Universitäten nicht bloß pädagogische Lehrstühle, sondern auch pädagogische Seminarien errichtet werden; sie sind für die Fortbildung des Lehrerstandes und die Fortentwicklung der Pädagogik von der größten Bedeutung. „Denn da fände die Pädagogik in Theorie und Praxis eine Stätte der unbegrenzten, nicht interessierten Bearbeitung und Darstellung. Wenn es gelänge, dorthin Männer zu bringen von pädagogischem Geiste,

pädagogisch produktive Männer, beseelt von dem ernsten Wollen, der Hebung des Menschen durch Erziehung und Bildung zu dienen, Vorbilder im pädagogischen Streben, ergeben der ethischen Auffassung des Lebens, vertraut mit dem menschlichen Geisteswesen, unterrichtete und zugleich in der Kunst der Erziehung bewanderte Männer, Männer nicht allein der pädagogischen Lehre, sondern der pädagogischen Tat, imstande, die pädagogischen Forderungen im Beispiel vor die unmittelbare Anschauung zu stellen, — und wenn diese Seminarien im allgemeinen zugänglich und gehörig ausgebaut würden, so daß das Ganze der Erziehung dort zu demonstrieren wäre: dann müßten von dorther an die Seminarien für die Volksschullehrer wirklich Persönlichkeiten kommen, die selbst wieder Ausgangspunkte pädagogischen Denkens und Tuns würden; es müßte in die Seminarien ein einheitlicher, der pädagogische Geist einziehen, und diejenigen, die dort wieder für das Amt am Kind vorgebildet würden, müssen in die Volksschule treten mit einem klaren, lebendigen Berufssinn und einem nachhaltigen treuen Berufseifer" (Zillig a. a. O.).

Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen war Gegenstand der Verhandlungen der sechsten ordentlichen Versammlung des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen; die Referentin brachte folgende Gedanken zum Ausdruck: Es ist eine einheitliche Gestaltung aller Lehrerinnenseminare zu erstreben; denn nach Erlaß der Prüfungsordnung für Oberlehrerinnen wird man in Zukunft nur noch seminarisch geprüfte Lehrerinnen und Oberlehrerinnen unterscheiden. Es muß aber gefordert werden, daß die Seminare für Lehrerinnen denselben Lehrplan haben wie die Seminare für Lehrer und ihre Zöglinge nach der Prüfungsordnung für Lehrer geprüft werden; beides ist bis jetzt noch nicht der Fall. Für die Lehrerinnenseminare ist daher zu fordern: 1. Verstaatlichung; 2. eine bessere Vorbildung beim Eintritt in das Seminar durch eine zehnklassige Schule; 3. Verlängerung der Seminarzeit um ein 4. Jahr; 4. Entlastung in einigen Fächern durch Abschlußprüfungen am Ende des 3. Seminarjahres. Folgende Leitsätze kamen zur Annahme: 1. Die Ausbildung der Volksschullehrerin muß der des Volksschullehrers gleich sein; denn a) gleiche Arbeit erfordert gleiche Ausrüstung; b) gleiche Vorbildung berechtigt zu gleichen Ansprüchen; deshalb muß die Vorbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer gleich sein. 2. Die gleiche Vorbildung kann erfolgen: a) in getrennten staatlichen Seminaren, welche den gleichen Lehrplan und die gleiche Prüfungsordnung haben; b) in gemeinsamen staatlichen Seminaren, d. h. die Lehrerseminare müssen den Lehrerinnen geöffnet werden; c) den städtischen und privaten Lehrerinnenseminaren muß der Lehrplan der Lehrerseminare auferlegt werden. 3. Die Seminare müssen viel mehr als bisher Fachschulen sein, d. h. Pädagogik muß im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, und zwar a) als Methodik des Unterrichts; b) als Geschichte der Pädagogik (mit besonderer Berücksichtigung der neueren Pädagogen); c) als Psychologie. 4. Wenn die Seminare mehr Fachschulen sein sollen, so müssen sie in bezug auf gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes entlastet werden; sie müssen auch der Volksschullehrerin das Verständnis für soziale Fragen ins Amt mitgeben. 5. Daher muß sich das Seminar auf einer Schule aufbauen, welche die Schülerinnen mit der nötigen Allgemeinbildung ausgerüstet hat. 6. Angesichts des heutigen Standes unserer Bildungsanstalten muß der Zugang zum Lehrerinnenberuf ein doppelter sein: a) der erste Zugang muß geschaffen werden durch eine zu einer Realschule ausgestalteten höheren Mädchenschule; b) Präparandenanstalten sind den Mädchen in Stadt und Land

zu öffnen oder besondere Präparandenschulen für Mädchen zu schaffen, die den aus andern Schulen eintretenden Schülerinnen eine gleichwertige Ausbildung vermitteln. 7. Das Seminar muß eine moderne Fremdsprache obligatorisch, die zweite und Latein fakultativ in seinen Lehrplan aufnehmen. 8. Um die Überlastung der Seminaristinnen zu vermindern, müssen in einigen Fächern 1 Jahr vor der Entlassungsprüfung Abschlußprüfungen stattfinden, wie es auch in den Lehrerseminaren der Fall ist. 9. Die Dauer der Seminarzeit muß 4 Jahre betragen. 10. Der Unterricht im Seminar liege in der Hand von seminarisch und akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen. 11. Fachkurse für Handarbeit, Hauswissenschaft, Turnen und Zeichnen seien an das Seminar angegliedert, ohne daß darum der Zeichen- und Turnunterricht aus dem Seminar verschwinde; diese Kurse können nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung durchgemacht werden. 12. Die Lehrerin muß zur zweiten Prüfung verpflichtet sein wie der Lehrer, solange sie noch von diesem gefordert wird; die Lehrerin werde auch zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung zugelassen. 13. Das Prüfungszeugnis berechtige die Lehrerin zum Universitätsstudium. 14. Für die Zukunft fordern wir für die Lehrer und Lehrerinnen aller Schulen die gleiche Ausbildung; diese Ausbildung ist auf der Universität zu gewinnen; an die Universitäten sind pädagogische Seminare anzugliedern. Oberlehrerin Martin will das Seminar auf einer 13klassigen höhern Mädchenschule aufgebaut haben; sie hat dabei nur die Ausbildung von Oberlehrerinnen im Auge, die also in besonderen Anstalten erfolgen soll; ja sie trennt noch die Elementarlehrerinnen für höhere Mädchenschulen von den Oberlehrerinnen und Volksschullehrerinnen in der Vorbildung ab. Für die Oberlehrerinnen fordert sie das Studium mit Examen pro facultate docenti; der Besuch des Übungsseminars soll für sie obligatorisch sein.

„Durch unsere heutige Lehrerinnenbildung und auch durch viele sie betreffende, in der Öffentlichkeit hörbare Verbesserungsgedanken geht ein Zug der Unnatur und der Überspannung", so schreibt Seminardirektor Bohnstedt (Wirklichkeiten, Werke und Wege der Lehrerinnenbildung). Man hat, so klagt er, die Leistungskraft der Mädchen überspannt und ihrer körperlichen und geistigen Eigenart, sowie den Besonderheiten ihrer äußeren Lage und denen ihres späteren Berufes keine Rechnung getragen. Die Vorbereitungszeit für Volksschullehrerinnen sollte, der erfolgreiche Besuch einer höheren Mädchenschule vorausgesetzt, „aus gesundheitlichen, wirtschaftlichen und schultechnischen Gründen und braucht aus erziehlichen Gründen die Dauer von drei Jahren nicht überschreiten". Eine grundsätzliche Trennung der Vorbildung der Lehrerinnen für Volksschulen und derjenigen für höhere Mädchenschulen hält Bohnstedt nicht für nötig; dagegen befürwortet er die Verbindung des Lehrerinnenseminars mit der höheren Mädchenschule. Der wahlfreie Kurs (Selekta) der höheren Mädchenschule sollte in einen Abschluß-, Fortbildungs- und Vorbereitungskurs für die Aufnahmeprüfung in das Lehrerinnenseminar umgewandelt werden. Im Seminar selbst ist der Lehrer, der das junge Mädchen unterrichtet, von der größten Bedeutung für seine praktische Ausbildung; er soll ihm ein Muster des Lehramtes sein. Am dürftigsten ist es wohl überall mit dem Unterricht in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften bestellt; das ist auch leicht erklärlich, weil in diesen Fächern auf die Befähigung zum Unterrichten nicht gesehen wird. Wie der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik, der Psychologie und Pädagogik heute meistens erteilt wird, hat er wenig Wert; es fehlt eben noch an einer Methodik dieser Lehr-

fächer. In der Geschichte der Pädagogik sollte der Zögling hauptsächlich einige der wichtigsten Pädagogen und ihre Systeme in ihrem Werden erfassen, eine Einzelschrift in ihren Hauptkapiteln durcharbeiten, einzelnes der Privatlektüre überlassen und anderes zusammenfassend aufnehmen. In der Psychologie sollte er zu sinniger, liebevoller Beobachtung der Kindesseele an der Hand konkreter Tatbestände und in konkreten Verhältnissen angeleitet werden; er soll erfahren, „wie das Kind die Dinge erklärt, wenn man es danach fragt, wie der Kunsttrieb im Kinde sich regt, wie wir ihn beobachten, pflegen, benutzen können, wie das Kind spielt" (Bohnstedt) usw.

V. Schulverwaltung.

Mit der Frage der Simultan- und Konfessionsschule hängt auch die der Schulverwaltung resp. Schulaufsicht zusammen; denn eine konfessionelle Schule, in welcher sich, wie der preußische Abgeordnete Dr. Hackenberg fordert, „der gesamte Unterricht in den Schranken der Konfession bewegt", verlangt auch eine konfessionelle Schulverwaltung, weil nur sie in der Lage ist, zu beurteilen, ob diese Schranken berücksichtigt werden. „Es ist lediglich eine Inkonsequenz des Denkens, wenn derselbe Abgeordnete an anderer Stelle gegen die geistliche Schulaufsicht auftritt; wer dem Gesamtunterricht der Schule konfessionelle, kirchliche Aufgaben stellt, muß auch der Kirche die Möglichkeit geben, den Gesamtunterricht zu leiten" (Tews, Schulkämpfe). Unter dieser geistlichen Schulaufsicht steht nicht nur die Schule, sondern auch der Lehrer; denn da die Schule eine Erziehungsanstalt ist, so ist auch das Beispiel des Lehrers von großer Bedeutung; ist nun die Konfession das Maßgebende in der Erziehung, so muß auch der Lehrer in dieser Hinsicht ein Muster sein. Die katholische Kirche ist in dieser Hinsicht konsequenter als die evangelische; der Syllabus von 1864 und die sich auf ihn stützenden Schriften nehmen die Schule und die Schulverwaltung voll und ganz für die Kirche in Anspruch, und zwar sowohl für die niederen als für die höheren Schulen. Die katholische Kirche erkennt die Staatsschule mit ihrem Schulzwange nicht an; sie fordert völlige Unterrichtsfreiheit, worunter sie aber nur die Aufsicht über die Erziehung durch die Kirche versteht. Diese Forderung der katholischen Kirche findet leider bei den Staatsbehörden ein offenes Ohr; denn man glaubt mit ihrer Hilfe die so gefürchtete Sozialdemokratie zu bannen; ohne Mithilfe der Kirche, so belehrt man den Staat, gibt es keine Mittel gegen die Sozialdemokratie. Und doch lehren uns die Tatsachen, daß diese Behauptung unwahr ist; denn trotzdem z. B. in der Provinz Posen die geistliche Schulaufsicht fast ganz beseitigt ist, stellt gerade diese Provinz die allerwenigsten sozialdemokratischen Stimmen. In dem Regierungsbezirk Posen wurden z. B. 1905 nur 1,9 und im Regierungsbezirk Bromberg 3,9% sozialdemokratische Stimmen abgegeben; in den überwiegend katholischen Bezirken Köln und Aachen, in denen die geistliche Schulaufsicht herrscht, stimmten dagegen 23,3 und 7,8% der Wähler sozialdemokratisch. Weniger entschieden und weniger einstimmig ist die evangelische Kirche in der Schulpolitik; sie steht nicht neben, sondern in dem Staat und beansprucht die Schulleitung, wo sie es überhaupt noch tut, nur als ein historisches Recht. Demjenigen Teil

der Geistlichen, welcher fest an der Forderung der Schulaufsicht hält, steht ein Teil gegenüber, welcher nur den Vorsitz im Schulvorstande und die besondere Aufsicht über den Religionsunterricht fordert; ein Teil der Geistlichen will aber auch darauf verzichten.

Die Kirche ist offenbar eine Erziehungsanstalt neben der Schule; sie sucht den Erwachsenen nach seiner Welt- und Lebensanschauung zu erfassen und in der Entwicklung derselben nach einer bestimmten Richtung hin zu beeinflussen. Sie baut also auf der Grundlage weiter, welche die Schule gelegt hat; sie darf aber, so großes Interesse sie auch daran hat, daß diese Grundlage gut ist, niemals verlangen, daß dieselbe für ihre Zwecke speziell zugeschnitten sei. Denn neben der Kirche arbeiten auch noch andere Faktoren an der Erziehung der Erwachsenen (Fortbildungsschule, Vereine usw.); auch sie haben ein Interesse daran, daß die Grundlage gut beschaffen ist. Diese Grundlage hat der allgemeine Kulturträger, der Staat, so zu legen, daß sie den Forderungen des modernen Kulturlebens entspricht; „der Anteil der Kirche an der Jugenderziehung bestimmt sich nach seinem Umfange nach dem Anteil, den die betreffende Kirche an dem modernen Kulturleben nimmt. Kirchen, die abseits stehen von der Entwicklung der Wissenschaft und Kunst, ja die diesen Entwicklungen sich feindlich gegenüberstellen, können nicht beanspruchen, daß man ihren Beauftragten die Pflege aller Kulturgüter bei der Jugend in die Hand gebe" (Tews a. a. O.) oder ihnen auch nur einen wesentlichen Einfluß auf die Jugenderziehung ausüben läßt; dagegen wird der Staat einer Kirche, die im Kulturleben steht, einen solchen Einfluß zugestehen können, ohne denselben aber die Jugenderziehung oder auch nur einen Teil derselben ganz zu überlassen. Die Schulverwaltung muß voll und ganz Sache des Staates sein; der Kirche, welche die angegebenen Bedingungen erfüllt, wird der Staat neben anderen Korporationen im Interesse der einheitlichen Volkserziehung eine ihrer Bedeutung für das Kulturleben entsprechende Mitwirkung in der Schulverwaltung zugestehen.

Die Geschichte lehrt uns zu deutlich, daß die Schule unter der Herrschaft der Kirche nicht gedeiht; das rührt hauptsächlich daher, daß dieselbe die Volksbildung nicht hoch genug oder geradezu falsch bewertet. „Mit der falschen Bewertung der Volksbildung seitens der Kirche steht im Zusammenhange, daß dieselbe, soweit sie den unteren Klassen die Wohltat eines Schulunterrichtes zuteil werden ließ, in der Wahl des Lehrstoffes und in der Behandlung desselben einen verkehrten Weg einschlug. Sie vernachlässigte die Realien und beschränkte sich darauf, das Gedächtnis zu stärken; die Entwicklung der Urteilskraft wurde vernachlässigt" (Rottenburg, Das Zukunftsprogramm unserer Schulgesetzgebung). Die Schule kann auch ohne die Mitwirkung der Kirche die religiöse und sittliche Bildung pflegen; ja sie wird es besser können, wenn nur die Pädagogik und nicht auch die Kirchenlehre Richtlinien für den Religions- und Moralunterricht gibt. Denn die Dogmen, welche die verschiedenen Konfessionen trennen, „liegen fast ausnahmslos jenseits der Grenzen des kindlichen Begriffsvermögens und lassen sich daher dem Kinde nur vermittelst einer Lehrweise beibringen, welche auf eine Art Abrichtung hinausläuft. Durch Anwendung einer solchen treibt man aber das Kind in eine bedenkliche religiöse Richtung hinein; man erzieht es zu einem Glauben, der an den Lippen hängt und nicht in der Seele wurzelt" (Rottenburg a. a. O.). Die Schule muß in den Kindern verschiedener Konfessionen das Gefühl der Zusammengehörigkeit pflegen; das aber vermag die Kirche nicht, welche die Konfession vertritt. Dieses Gefühl der

Zusammengehörigkeit wird auch nicht gepflegt, wenn der Religionsunterricht aus der Schule ausgeschaltet wird; denn dann würde ihn die Kirche ganz im konfessionellen Geiste erteilen. „Ein vollkommen befriedigender Zustand ist eben nur erreichbar, wenn der Religionsunterricht in der Volksschule jedes konfessionellen Charakters entkleidet wird" (Rottenburg a. a. O.) und mit ihm der Moralunterricht verbunden wird; „die für das Kind allein faßbare Begründung der Moral ist ein Appell an den Glauben, ihre Sanktion muß aus der Liebe zu Gott und aus der Furcht vor Gott hergenommen werden" (Rottenburg a. a. O.). Große Staatsmänner mit weitem Blick haben das auch erkannt; sie haben die Macht der emanzipierten Schule hoch, aber nicht zu hoch eingeschätzt. „Ich rechne auf den Fortschritt, auf die Entwicklung, auf die Schärfung des Urteils durch die Schule", sagte Fürst Bismarck in einer gegen den Abgeordneten Windthorst gerichteten Rede; aber er fügte wohlweislich hinzu: „nach ihrer Emanzipation". Der preußische Kultusminister von Studt hat nichts vom Geiste Bismarcks geerbt; er hat weder Sinn noch Verständnis für eine von der Herrschaft der Kirche befreite Schule.

Soll aber die Schulverwaltung voll und ganz Sache des Staates sein, so müssen in der Regierung Kräfte tätig sein, „die mit dem Volksschulwesen aufs innigste vertraut sind und die Lebensbedingungen dieses Instituts womöglich durch eigene Arbeit und eigene Leiden kennen gelernt haben. Mit anderen Worten: erst wenn Volksschullehrer in der Gesetzgebung und Verwaltung mit tätig sind, könnten staatliche Maßnahmen in der gedachten Richtung von selbst, ohne Anstoß von anderer Seite, mit einiger Sicherheit erwartet werden, das heißt aber, wenn die Befreiung der Volksschule bereits durchgeführt wäre" (Tews a. a. O.). Es ist kein großer, vielleicht gar kein Gewinn für die Volksschule, wenn statt der Geistlichen Lehrer des höheren Lehramtes in die Volksschulverwaltung einrücken; denn sie bringen meistens der Volksschule nicht mehr Interesse und Verständnis entgegen als wie die Geistlichen. Der Lehrerstand muß daher den Kampf für die Verwaltung der Volksschule durch aus den Reihen des Volksschullehrerstandes entnommene Fachmänner so lange fortsetzen, bis das Ziel erreicht ist; er muß aber auch durch stete Arbeit in der Schule und an seiner Bildung sich zu dieser Teilnahme an der Schulverwaltung befähigen. Die Lehrervereine haben die wichtige Aufgabe, den Kampf für die Befreiung der Schule zu führen; sie haben aber auch die ebenso wichtige Aufgabe, zu treuer Arbeit des Lehrers in der Schule und an sich anzuregen und den Weg dazu zu zeigen. Die Beteiligung des Laien an der Schulverwaltung soll aber keineswegs ausgeschlossen sein; er soll vielmehr zu den Beratungen über die Bildungsziele und Bildungsmittel herangezogen werden, damit die Arbeit des Fachmanns auch den Anforderungen der Kulturgesellschaft genügt. Denn die Schule soll nicht abhängig sein von den Vertretern seines beschränkten Kulturgebietes, sondern soll auf die breite Grundlage unserer Gesamtkultur gestellt werden; daher müssen in den in der Schulverwaltung eingeschlossenen Schulvertretungen alle Kulturkreise vertreten sein, und zwar von unten bis oben hin. Die Volksschule soll dem Leben dienen; sie muß daher in beständiger Fühlung mit dem Leben bleiben. Allein man muß sich hüten, dem Laienelement zu großen Einfluß in der Schulverwaltung einzuräumen, wie dies ohne Zweifel Tews (a. a. O.) tut; denn dann ist das Gedeihen der Schule gefährdet. Tews denkt an die städtischen Verwaltungen; hier findet sich häufig das nötige Interesse und Verständnis für die Schule, aber auch nicht immer. Dagegen ist es sehr

gefährlich, auf dem Lande der aus Laien zusammengesetzten Schulvertretung die Beurteilung der „pädagogischen Maßnahmen der Schule", der „Lehrpläne", der „Schulzucht" usw. zuzuweisen; ebenso verfehlt halten wir es, die Berufung der Lehrer nach Anhören der Ortsschulvertretung den Gemeindebehörden, die der Kreisschulräte den Kreisausschüssen usw. zu überlassen. Wir sind überzeugt, daß hierdurch die Auswahl der Lehrer usw. „nach ihrem persönlichen Werte" nicht sichergestellt, wohl aber eine die Schule schädigende Abhängigkeit derselben herbeigeführt werden würde.

Über einzelne Fragen der Schulverwaltung gehen die Ansichten im Lehrerstande, wie wir gesehen haben, noch sehr auseinander; jeder Einzelne urteilt eben auf Grund seiner Erfahrung. „Wir wünschen für jeden Lehrer Ellenbogenfreiheit und keine Einschnürung der Individualität", sagt Lehrer P. Münz (Fragmente zur Schulaufsichtsfrage); diese Forderung wird unter der geistlichen Schulaufsicht oft mehr erfüllt als unter der weltlichen. Denn der Nichtfachmann wird zufrieden sein, wenn äußerlich alles in Ordnung ist; ins innere Getriebe kann er ja nicht eingreifen. Die kirchlich gesinnten und konfessionell gestimmten Lehrer werden daher um so mehr für Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht ihre Stimme erheben, als sie von derselben die größte Ellenbogenfreiheit erwarten können; allerdings wünschen sie auch äußere Feiheit und auch innerhalb der von der kirchlichen Lehre gesteckten Grenze Freiheit im Religionsunterricht. Andere streng kirchlich gesinnte Lehrer, selbst katholische, treten dagegen auch für die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht ein; vor allen Dingen aber treten sie für die Beseitigung der Ortsschulaufsicht ein und finden in dieser Forderung keine Abweichung von der katholischen Kirchenlehre. Die katholische Geistlichkeit will aber in ihrer Mehrheit von solchen Forderungen nichts wissen; sie hält fest an der geistlichen Schulaufsicht im weitesten Sinne des Wortes. In dem Protest, den die katholische Geistlichkeit Bayerns im Anschluß an den deutschen Lehrertag gegen die Simultanschule erhob, erhob sie auch einen Protest gegen die Abschaffung der geistlichen Schulaufsicht. „Im engsten Zusammenhange", heißt es darin, „mit der Simultanschule steht die sogenannte Fachaufsicht. Wer die christliche Schule bekämpft, muß notwendig auch die geistliche Schulaufsicht bekämpfen. Daher haben die Anhänger der Simultanschule von jeher die Forderung aufgestellt, daß die Kirche von der Aufsicht über die Schulen vollständig ausgeschlossen und nur Angehörige des Lehrerstandes, also Laien, damit betraut würden. In einigen Ländern hat man diese Neuerung schon durchgeführt — unter großen Kosten und ohne Gewinn für den Unterricht, zum größten Schaden für die Erziehung. So sehr nun der gläubige Christ und vor allem der Priester die Hebung und Förderung des Schulwesens wünschen muß, weil ja ein guter Unterricht viel beiträgt zum materiellen und sittlichen Wohle des Volkes; ebenso entschieden werden und müssen sie das Verlangen nach einer derartigen Fachaufsicht jederzeit zurückweisen. All die Gründe, welche die konfessionelle Schule fordern, fordern auch die Teilnahme der Kirche und ihrer Vertretung an der Leitung und Überwachung der Schulen."

Die „Freunde der christlichen Welt" haben bezüglich der Schulaufsicht durch Pfarrer Förster und Liz. Schiele folgende Forderungen gestellt: „1. Wir halten die Behörden und Beamten der Kirchen weder für berufen, noch schon durch ihr Amt für befähigt, das Schulwesen zu leiten. 2. Wir bekämpfen deshalb die geistliche Kreis- und

Ortsschulinspektion sowie jeden Versuch, nach Art der katholischen Hierarchie über Schule und Lehrer zu herrschen. 3. Wir fordern, daß sich der Staat bei der Einrichtung des Schulwesens von keinem andern Interesse leiten lasse, als dem, die Volksbildung zu heben. 4. Wir halten für richtig, daß auch der konfessionelle Religionsunterricht im Auftrage des Staates, und wir halten für besser, daß er von Volksschullehrern als von staatlich beauftragten Kirchendienern erteilt wird. 5. Die Bestimmung über die Qualifikation der Lehrer zur Erteilung von Religionsunterricht, über die Auswahl der Lehrbücher und des Stoffes und über die Methode ist von staatlichen Organen, und zwar ausschließlich nach den Gesetzen der theologischen und der pädagogischen Wissenschaft zu üben. 6. Es ist kein Widerspruch zu diesem Grundsatz, wenn der Staat sich dabei auch der sachverständigen Mitwirkung von Behörden und Beamten der Landeskirchen bedient und ihnen eine angemessene Stimme in den staatlichen Schulbehörden einräumt. 7. Der Staat muß jedoch solche kirchlichen Organe von der Mitwirkung in den Schulbehörden von Fall zu Fall streng ausschließen, die durch ihre Handlungen den Gesetzen der theologischen und pädagogischen Wissenschaft Anerkennung versagen (vgl. Nr. 5). 8. So wenig wir ein Recht der kirchlichen Behörden und Beamten auf Beteiligung an der Schulleitung anerkennen, so wenig könnten wir ihre grundsätzliche Ausschließung davon billigen."

Schon im Dezember 1905 hat Freiherr von Zedlitz auf die Notwendigkeit der Reorganisation der preußischen Schulverwaltung hingewiesen; er klagt darüber, daß in derselben „alle Bureaukratie verkörpert sei, und fordert daher, daß die Entscheidung über materielle Regelungen auf dem Schulgebiete einer Selbstverwaltungsbehörde übertragen werde, wozu sich ganz besonders die Kreisbehörden eignen sollen. Das, so führte er weiter aus, mache die Anstellung von Kreisschulinspektoren im Hauptamte nötig, denn ein Geistlicher würde im Nebenamt die Stelle nicht mehr begleiten können. Damit greift von Zedlitz auf den Schulgesetzentwurf seines Namensvetters zurück; auch dieser setzte, und das war eine von den guten Seiten des Entwurfes, Kreisschulinspektoren im Hauptamte ein und beseitigte die Zwischeninstanz der Regierungen. „Die große Ausdehnung der Regierungsbezirke", sagt Tews (Pädagogische Zeitung), „macht den persönlichen Verkehr der Lehrer mit den Schulräten fast unmöglich; die Zahl der auf einen Dezernenten fallenden Lehrer ist zu groß und die Entfernungen von dem Sitz zum Teil sehr bedeutend." Nun würde ja durch die Einsetzung der Kreisschulinspektoren und die Ausscheidung der Regierungsschulräte aus der Schulverwaltung die Schulbehörde leichter mit den Lehrern persönlich verkehren können; allein wenn dieser Verkehr Erfolg für die Schule haben soll, so muß dem Kreisschulinspektor auch der nötige Einfluß in der Schulverwaltung des Kreises gewahrt bleiben. Warum aber Herr von Zedlitz diese Organisation der Schulverwaltung als „Selbstverwaltung" bezeichnet, ist nicht zu verstehen; „es gibt eigentliche Selbstverwaltungsbehörden auf dem Schulgebiete überhaupt nicht" (Tews).

Im preußischen Abgeordnetenhaus kam in dem abgelaufenen Jahre und im Anfang des Jahres 1907 die Schulaufsichtsfrage zur Sprache; nachdem die liberal-freikonservativen Parteien mit ihrer Beihilfe zur Unterdrückung der Simultanschule den Karren verfahren haben, wollen sie jetzt, nachdem der Reichskanzler liberale Anwandlungen gezeigt hat, auch ins liberale Fahrwasser einlenken und den Karren wieder soviel als möglich herausziehen. Allein das geht nicht so leicht; der Kultus-

miniſter von Studt zeigt ſich nicht dankbar. Anſtatt eine entgegenkommende Erklärung abzugeben, hat er die geiſtliche Schulaufſicht grundſätzlich verteidigt; die Konſervativen und das Zentrum ſind nach wie vor ſeine Leute. Allerdings iſt ja die ſchroffe Haltung des Kultusminiſters, vom Standpunkte des preußiſchen Staatsmannes betrachtet, faſt unverſtändlich; er verleugnet ja vollſtändig die Intereſſen des Staates gegenüber den Sonderintereſſen der Kirche. Fürſt Bismarck hat mit dem Kultusminiſter Falk die Schule aus den Händen der Kirche befreit und dem Staate wieder übergeben; Fürſt Bülow gibt ſie mit dem Kultusminiſter Studt der Kirche wieder zurück. Die Kirche hat doch, ſolange der konfeſſionelle Religionsunterricht noch im Lehrplan der Volksſchule einen Platz hat, nur am Religionsunterricht ein Intereſſe; die Aufſicht über denſelben verbleibt ihr auch, wenn die geiſtliche Schulaufſicht aufhört. Man ſehe ſich doch einmal in den Ländern um, in denen die geiſtliche Schulaufſicht ſeit einem Menſchenalter aufgehoben iſt; hat hier unter der weltlichen Schulaufſicht vielleicht die religiös-ſittliche Bildung Schaden gelitten? Das glaubt die Mehrzahl der evangeliſchen Geiſtlichen ja nicht; denn ſie unterſtützt ja das Streben nach Aufhebung der geiſtlichen Schulaufſicht. Sie erkennt es voll und ganz an, daß der Geiſtliche heute die Schulaufſicht nicht mehr ausüben kann, wenn er nicht aus dem Theologen zum Pädagogen wird; dann aber muß er ſeinen Hauptberuf vernachläſſigen. Für einen preußiſchen Kultusminiſter aber iſt es unbegreiflich, wenn er das nicht einſieht und die Intereſſen des Staates nicht beſſer zu wahren weiß; er iſt der erſte Diener der Reaktion, die in Preußen ſeit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts begonnen und nur auf kurze Zeit in den vierziger und ſiebziger Jahren unterbrochen wurde. Die von 1804—1820 gegründeten preußiſchen Lehrerſeminare waren ſimultan; ſie ſind alle zu konfeſſionellen Anſtalten geworden. Leider war auch in bezeichneten beiden Perioden, in denen eine liberale Auffaſſung in der Schulpolitik herrſchte, dafür nicht der pädagogiſche, ſondern der politiſche Standpunkt maßgebend; daher hatten ſie auch nicht lange Beſtand. Die Reaktion, welche ſeit den zwanziger Jahren bis heute die preußiſchen Kultusminiſter faſt ohne Ausnahme — nur Falk arbeitete nicht mit — mächtig gefördert haben, wurde geleitet von der Hierarchie und den Agrariern; bei der erſteren war die Herrſchſucht, bei den letzteren das Geld die treibende Kraft.

Die Verabſchiedung des preußiſchen Schulunterhaltungs-Geſetzentwurfs hat dem preußiſchen Kultusminiſter Dr. Studt den Schwarzen Adlerorden und damit die Erhebung in den Adelſtand eingetragen. Dies fordert ſelbſtverſtändlich zu einer kritiſchen Betrachtung der Verdienſte Studts um das preußiſche Schulweſen heraus; dieſe fällt aber, ſelbſt von konſervativer Seite, nicht günſtig aus. Man weiß zudem, daß das Schulunterhaltungsgeſetz kein Produkt des Kultusminiſters iſt; der Paſtor Hackenberg, der unter dem Einfluß des konſervativen Dörpfeld ſich ſeine ſchulpolitiſchen Anſchauungen gebildet hat, und der Politiker Zedlitz ſind die geiſtigen Urheber dieſes Geſetzentwurfs, Studt war nur der Handlanger bei der Durchführung. Man kann von ihm nicht ſagen, daß ſein Urteil in ſchulpolitiſchen Fragen durch Sachkenntnis getrübt ſei; infolgedeſſen hat es noch kein Kultusminiſter in Preußen wie Studt verſtanden, den Zündſtoff der Unzufriedenheit im preußiſchen Lehrerſtand in ſo großem Maße anzuhäufen und die ganze Lehrerſchaft aller Parteien ſo in die Oppoſition hineinzutreiben. Sein Vorgänger Boſſe verſtand es, ſich ſchnell über die im Vordergrunde des Intereſſes ſtehenden ſchulpolitiſchen Fragen

zu orientieren; dazu fehlt Studt jede Befähigung zur Schulpolitik, weshalb er auf dem Gebiet ein Ignorant ist und bleibt. Man hat ja auch Sachkenntnis auf schulpolitischem Gebiete von ihm bei seiner Berufung zum Kultusminister nicht vorausgesetzt; es genügte, daß er ein kirchlich-positiv gesinnter Mann war. Den Lehrermangel glaubte er durch die Errichtung neuer Lehrerbildungsanstalten beseitigen zu können; um sie zu füllen, mußten Prediger und Lehrer auf den Fang ausgehen. Von einer Revision des Besoldungsgesetzes wollte er nichts wissen; als er dennoch auf Drängen des Abgeordnetenhauses an eine solche herantreten mußte, da wollte er mit einer Revision der Ausführungsbestimmungen die durch die allzu ungleiche Besoldung entstandenen Härten beseitigen. Als von dem Abgeordnetenhause die Einstellung von 5 Millionen Mark in den Etat zum Ausgleiche dieser Härten gefordert wurden, da wurde diese Forderung seitens des Kultusministeriums bekämpft; statt 5 Millionen erhielten infolgedessen die Lehrer nur $2^3/_4$ Millionen und — das Schulunterhaltungsgesetz. Die neueste Leistung des Kultusministers ist der „Bremserlaß" an die Bezirksregierungen; es ist doch unerhört, daß ein Unterrichtsminister zu einem solchen Mittel greift, um sich Ruhe im Lehrerstande zu verschaffen.

„Wenn es des Kultusministers Amt wäre", so schreibt P. Nordheim im „Volkserzieher", „das friedliche Nebeneinanderwohnen der verschiedenen Konfessionen zu stören, die Schule ihrem Beruf, tüchtige Staatsbürger heranzuziehen, zu entfremden und sie unter die Fuchtel der Kirche zurückzuzwingen, würde ihm die Anerkennung nicht zu versagen sein. Es darf keinen Augenblick bezweifelt werden, daß Exzellenz Dr. Studt sich in seinen Maßnahmen ausschließlich vom Staatsinteresse leiten läßt. Für den Laien, der nicht hinter die Kulissen zu blicken vermag, bleibt jedoch kein anderer Schluß übrig, als daß er bei dem Abwägen der in verschiedenen Richtungen verlaufenden Staatsinteressen den richtigen Blick verloren hat und zwar in viel ärgerem Maße als es den Anschein hat. Wir sind dem Mittelpunkte der rückschrittlichen Bewegung zu nahe, um die volle Tragweite zu überblicken. Draußen an der Peripherie und darüber hinaus, im Ausland, wird das Bild zusammenfassender und erschreckender. Ganz sicher kommen die meisten Übergriffe der Orthodoxie und der Kurie nicht unmittelbar auf die Rechnung des Kultusministers; aber es ist sein System, welches darin Ausdruck findet. Die Vermehrung der Klöster, die Nachgiebigkeit gegen die unersättlichen Ansprüche des Ultramontanismus auf Kosten evangelischer Rechte, gegenüber katholischen Prälaten, die Unterdrückung der freien geistigen Entwicklung und die Lähmung der Intelligenz in den Pflanzstätten der Volksbildung zugunsten der evangelischen Orthodoxie, und so manches andere noch bilden ein Sündenregister, welches das preußische und das gesamte deutsche Volk — denn in seinen Wirkungen greift es über die Landesgrenzen hinaus — dem jetzigen Kultusminister nimmermehr vergessen kann. In den Tagen der Entdeckung der Jonen und der wunderbaren Eigenschaften des Radiums, welche eine weitere Berichtigung der Weltauffassung darstellen, in derselben Zeit, da die aufgeklärtesten Menschen sich zu einer großen monistischen Gemeinde zusammenzuschließen im Begriff stehen, wird der konfessionelle Friede durch den Schulgesetzentwurf auf das ärgste bedroht, soll die Schule von neuem den Finsterlingen ausgeliefert werden, mehren sich die Maßregelungen von katholischen Lehrern, die aus Gewissensdrang zum evangelischen Bekenntnis übergetreten sind, werden die von den Gemeinden gewählten liberalen Prediger ohne Begründung nicht bestätigt,

wird die Gründung von konfessionellen Arbeiter-, Handwerker- und Studenten-Vereinigungen begünstigt und wird seitens der streitbaren, von Kenntnissen wahrlich wenig belasteten Orthodoxie ein Verein zur Bekämpfung der Irrlehren begründet."

Wenn vielfach in der Lehrerschaft der Wunsch ausgesprochen wird, man möge das Volksschulwesen vor der Verstaatlichung schützen und es zur Gemeindesache machen, so hat man dabei die Großstädte im Auge, in welchen meistens ein reges Interesse und hinreichendes Verständnis für die Volksbildung vorhanden sind; auf dem Lande fehlt beides in den meisten Fällen. Die maßgebenden Persönlichkeiten auf dem Lande wissen zwar auch den Wert der Bildung zu schätzen und schicken daher ihre Kinder womöglich in höhere Schulen; sie befürchten aber, daß durch die Verallgemeinerung der Hebung der Volksbildung ihnen die billigen Arbeitskräfte entzogen werden. Und doch muß die Volksschule sich auf das Volk stützen; das Volk muß aber im Staate vertreten sein und von hier aus auf die Hebung der Volksbildung einwirken. Je mehr die Volksbildung fortschreitet, je mehr sie durch die Volks- und Fortbildungsschule, durch Volksbildungsvereine, Volksbibliotheken u. a. gehoben wird, desto mehr werden im Volke auch Interesse und Verständnis für die Volksbildung geweckt und gepflegt werden; desto mehr wird sich das auch bei den Vertretern des Volkes bemerkbar machen. Gewiß können Zeiten kommen, in denen die „staatliche Leitung des inneren Lebens", wie Wigge sagt (Staats- oder Gemeindeschule? Berlin, Gerhard & Hödel, 1906), „kein Wirken von Geist auf Geist, sondern von Form auf Geist" ist; aber werden in diesen Zeiten die kleineren Gemeinden — und das ist doch die Mehrzahl — sich in einem anderen Fahrwasser bewegen? Wer ist denn der Staat? Haben nicht die Vertreter des Volkes in demselben eine maßgebende Stimme? Und kann denn nicht durch ein Schulgesetz dem Lehrerstande das ihm gebührende Recht der Teilnahme an der Schulverwaltung zugestanden und gesichert werden?

In Mecklenburg-Schwerin ist das pädagogische Element selbst in den Städten von der Schulverwaltung ganz ausgeschlossen; im Schulvorstande sind Magistrat, Kirche und Gemeinde vertreten, die Schule nicht. Die Befugnisse des Schulvorstandes erstrecken sich auf „die Verwaltung und Beaufsichtigung der inneren Schulangelegenheiten, soweit es sich um die Einrichtung, Gestaltung und Erteilung des Unterrichts, das Verhalten von Lehrern und Schülern, sowie die Handhabung der Schulzucht handelt". Unter seinen einzelnen Obliegenheiten und Rechten nennen wir als besonders beachtenswert: Überwachung der Methode des Unterrichts, Bestimmung über Verwendung der einzelnen Lehrkräfte in bezug auf Klasse und Lehrgegenstände, Überwachung der Befolgung des genehmigten Lehrplans, Vollzug periodischer Revisionen der Schulen oder einzelner Klassen (in seiner Gesamtheit oder durch das ordentliche Magistratsmitglied oder den Geistlichen für sich allein), Erteilung von Vorhaltungen und Ermahnungen an die Lehrkräfte, im Einvernehmen mit der Ortsobrigkeit, Erteilung der Erlaubnis zur Übernahme von Privatstunden usw. Die von der Regierung für sich als Recht beanspruchte Genehmigung des Lehrplans und der von ihr geforderte, alle zwei Jahre zu wiederholende Bericht des Schulvorstandes über den Stand der Schule wurden vom Landtage abgelehnt. Unberührt bleibt allerdings das schon bestehende Inspektionsrecht des Superintendenten. Das willkürliche Kündigungsrecht der Städte erfährt eine Einschränkung dadurch, daß nach

einer zweijährigen Probedienstzeit, die ebenso wie Vertretungsdienstzeit bei fester Anstellung angerechnet werden muß, eine Kündigung nur erfolgen darf, wenn besondere Gründe vorliegen. Gegen die Kündigung ist Berufung an das Ministerium zulässig. Bei den ritter- und landschaftlichen Landschulen besteht bis zum 20. Dienstjahre das willkürliche Kündigungsrecht. Von da ab darf Kündigung nur eintreten bei pflichtwidrigem Verhalten, und es steht dem Gekündigten für alle Fälle die Berufung an die ritter- und landschaftliche Schulkommission frei. Hält die Ortsobrigkeit nach Entscheidung dieser Kommission an der Kündigung fest, so muß sie Pension zahlen. Aber — dies alles gilt nicht, wenn der Lehrer noch nicht zwei Jahre auf seiner Stelle ist. Und dann, was wird ein mecklenburgischer Großgrundbesitzer, wenn er einen Lehrer los sein will, nach der zu zahlenden Pension fragen, die für die ersten 20 Dienstjahre im Falle der Dienstunfähigkeit ganze 280 M. (zweihundert achtzig Mark) und von da ab 506—911 M. nach 50 Dienstjahren beträgt? (Pädagogische Zeitung.)

Im Großherzogtum Baden ist im verflossenen Jahre eine Revision des Schulgesetzes vorgenommen worden, durch welche jedoch die Wünsche des badischen Lehrerstandes nicht völlig befriedigt worden sind; allerdings muß auch anerkannt werden, daß sie einen Fortschritt bezeichnet. Die höchste Schülerzahl einer Klasse soll 70 nicht überschreiten; allerdings wird diese Zahl zunächst auf dem Papier stehen, weil auch hier der Lehrermangel Grenzen setzt, so daß auch das Gesetz mit einer Übergangszeit von 10—15 Jahren rechnet. Um den erhöhten Anforderungen an die Volksschule ohne Vermehrung der Lehrkräfte zu genügen, wird die vermehrte Unterrichtszeit durch eine entsprechende stärkere Belastung der Lehrkräfte gedeckt; der Lehrer an einklassigen Schulen hat einschließlich der Fortbildungsschule 37—39 Stunden Unterricht wöchentlich zu erteilen. Dazu kommt noch, daß diese Lehrer in acht Wochenstunden die acht Schuljahre zugleich unterrichten sollen; zu den vielseitigen Anforderungen an die Arbeitskraft des Lehrers kommt dann noch die schlechte Luft in dem überfüllten Raum. Der Lehrermangel steht auch hier der Errichtung von mehrklassigen Schulen hindernd im Wege; er ist aber auch hier hauptsächlich durch die Besoldung bedingt. Dazu kommt noch, daß die Zahl der Unterlehrer (provisorischen Lehrer) gegenüber der der Hauptlehrer (definitiven Lehrer) bedeutend vermehrt worden ist; die Zahl der Unterlehrer wird nunmehr 33% sämtlicher Lehrkräfte ausmachen. Die Hauptlehrer erfuhren eine beträchtliche Besserstellung; der Anfangsgehalt wurde von 1250 auf 1500 M., also um 20%, und der Endgehalt von 2150 auf 2800 M., also um 30%, erhöht. „Das Gesetz", sagt Hauptlehrer Rödel, „bringt wesentliche Verbesserungen oder es leitet sie ein; auch die Gehälter der Hauptlehrer und Hauptlehrerinnen haben eine wesentliche Steigerung erfahren; aber das Gesetz hat uns die Gleichstellung mit den parallelen Beamten und die Einreihung nicht gebracht, es hat keine durchgreifende, endgültige Lösung der Gehaltsfrage in die Wege geleitet; wir sind auch weiterhin genötigt, besondere Bittgänge zu tun."

Über den „Lehrermangel in Preußen" äußerte sich im Abgeordnetenhause der Kultusminister Studt in folgender Weise. Der Lehrermangel, der in Preußen zurzeit sich auf 3,5% gegen 2,06% von 1901 beziffert, sei auf das zurückzuführen, was man in früheren Jahrzehnten versäumt habe. Seit Übernahme seines Amtes habe er sich um eine Besserung bemüht; durch Beschaffung neuer Lehranstalten für die

Lehrerausbildung ist auch im Laufe der Zeit eine Besserung herbeigeführt worden. Es sei ferner im Laufe der Zeit gelungen, die Zahl der Schulstellen zu vermehren; jetzt sei endlich die Bahn eröffnet, dem Übelstande abzuhelfen. Er sei allerdings nicht in der Lage, zu erklären, daß schon mit dem Jahre 1908 dem Übelstande des Lehrermangels mit einem Male abgeholfen sein wird. Es werde vielmehr noch längerer Zeit bedürfen, namentlich da die neuen Erfahrungen bestätigen, daß der Bedarf an Lehrerstellen durch die Bevölkerungszunahme überraschend groß geworden ist. Jedenfalls sei die Möglichkeit geboten, neue Lehrerstellen zu errichten und so die Differenz zwischen dem entstandenen Bedarfe und den vorhandenen Lehrkräften stetig zu vermindern. Im Jahre 1901 betrug die Gesamtzahl der Lehrer 88 702; sie stieg 1904 auf 96 879 und beträgt gegenwärtig über 100 000. Die Regierung habe sich erst nach schweren Bedenken dazu entschließen können, in diesen Etat für Zwecke der Lehrerbesoldung $2^3/_4$ Millionen einzustellen; aber sie habe geglaubt, nicht einfach über den von der Mehrheit des Hauses im vorigen Jahre gefaßten Beschluß zur Tagesordnung übergehen, sondern ihm in der Hauptsache entsprechen zu sollen. Aber die Regierung lege Gewicht darauf, daß über den Verwendungszweck nicht hinausgegangen werde, wie er in dem Etatsvermerk dahin festgestellt ist, daß mit Hilfe dieser Mittel das Grundgehalt der ersten und alleinstehenden Lehrer auf mindestens 1100 M., das der übrigen Lehrer auf mindestens 1000 M., das der Lehrerinnen auf mindestens 800 M. und die Alterszulagen der Lehrer auf 120, der Lehrerinnen auf 100 M. erhöht werden. Zur Beseitigung sonstiger Härten dürften diese Mittel nicht verwendet werden. Insgesamt handelt es sich hierbei um einen Kostenaufwand von 4 Millionen Mark, wovon aus Staatsmitteln $2^3/_4$ Millionen bereitgestellt werden. Von der Erhöhung des Grundgehalts auf 1100 M. werden 22 000 Lehrer betroffen werden, von der Erhöhung auf 1000 M. 2300, die Erhöhung der Alterszulage auf 120 M. wird 17 520 Lehrern zugute kommen, und die Erhöhung auf 100 M. 1852 Lehrerinnen. (Allg. Deutsche Lehrerzeitung.)

Vom Schulelend im Osten gibt der Königl. Kreisschulinspektor a. D. Schulrat Kiesel, der von 1889 bis 1895 im Schulaufsichtsdienst der Provinz Posen gestanden, ein Bild. Zunächst schildert er den Lehrermangel in der Provinz, nicht etwa den gegenwärtigen, besonderen, sondern den regelmäßigen, der zu allen Zeiten bestanden hat. „Ich will beispielsweise nur darauf hinweisen, daß im Schulaufsichtsbezirk Schildberg II im verflossenen Schuljahre in über $^1/_3$ sämtlicher Schulen Stellen unbesetzt bleiben mußten, daß im Bezirk Schildberg I neugegründete Schulen 1 bis 2 Jahre uneröffnet blieben, daß in demselben Bezirke eine im Jahre 1901 neubegründete Stelle das erstemal 1905 besetzt wurde, und zwar auch nur vorübergehend. Verschiedene Stellen sind seit Jahren unbesetzt, ein Lehrer muß demzufolge allein 195, ein anderer 182 Kinder unterrichten. Aber auch da, wo die Stellen besetzt sind, herrschen vielfach die traurigsten Verhältnisse, und die Zahl der Lehrer müßte bedeutend vermehrt werden, wenn nur einigermaßen normale Zustände geschaffen werden sollten. (In einklassigen Schulen soll eine Klasse nicht über 80, in mehrklassigen nicht über 70 Schüler haben.)" „Nach diesem Maßstabe gemessen," so äußerte Kiesel, „waren in meinem Bezirke von den 25 katholischen Schulen nur 2 normal, von den 13 einklassigen Schulen zählen 9 über 100, darunter einzelne 168, 157, 151; von den 10 mehrklassigen ist nur eine normal. Die katholische Schule in Schildberg hat 14 Klassen; dafür stehen 8 Schulzimmer und 9 Lehrkräfte — darunter

eine ständig krank — zu Gebote. Die meisten der Lehrkräfte haben zwei Klassen zu versorgen; die Unterrichtszeit der einzelnen Klassen, namentlich der unteren, ist auf ein Minimum beschränkt; 12 bis 14 Stunden wöchentlich. In anderen dieser Schulen ist Halbtags- oder Dritteltagsunterricht die Regel, d. h. Ober- und Mittelstufe haben 18, die Unterstufe 14 Stunden Unterricht."

Auch im übrigen Teil des preußischen Staates sieht es in dieser Hinsicht nicht gut aus; auch hier kann man vielfach von Schulelend reden, denn es ist oft nicht die erforderliche Anzahl von Schulen und eine zweckmäßige Gliederung vorhanden. Eine große Zahl von Orten besitzt überhaupt keine Schule; die Kinder sind in die benachbarten Schulen eingeschult und müssen oft einen sehr weiten Weg zurücklegen (täglich zusammen oft 10 km und mehr). Viele Schulen sind einklassig und haben überfüllte Klassen; wo die Schülerzahl so hoch steigt, daß die Teilung unvermeidlich ist, begnügt man sich mit der Halbtags- oder Dritteltagsschule. Halbtagsschulen gab es in Preußen

	1891	1896	1901	Zunahme (+) Abnahme (—) von 1891—1901
überhaupt	5 878	6 816	7 873	+ 1 995
in den Städten	78	75	79	+ 1
auf dem Lande	5 800	6 741	7 793	+ 1 994
Mit Schulkindern				
überhaupt	568 235	621 820	669 033	+ 100 798
in den Städten	7 324	6 621	6 332	— 992
auf dem Lande	560 911	615 199	662 701	+ 101 790

Es hat demnach in einem Jahrzehnt die Zahl der Halbtagsschulen um ca. 2000 zugenommen; 18% aller Volksschüler wurden 1901 in Halbtagsschulen unterrichtet, d. h. in 18% der Schulen hatte ein Lehrer zwei Klassen zu unterrichten. Aus der Statistik von 1901 geht hervor, daß in diesem Jahre 87 955 oder 84,51 v. H. Unterrichtsklassen mit normalen Frequenzverhältnissen und 16 127 oder 15,49 v. H. Unterrichtsklassen mit mehr als 80 bzw. 70 Schülern gezählt wurden. Im Jahre 1896 bestanden abnorme Frequenzverhältnisse in 17 165 oder 18,66 v. H. und 1891 in 19 819 oder 23,95 v. H. Klassen. Von diesen überfüllten Klassen entfielen auf

	in den Städten			auf dem Lande		
	1891	1896	1901	1891	1896	1901
Schulen mit einem Lehrer	55	53	43	4116	2912	3077
„ „ zwei Lehrern	199	118	71	3088	2464	2031
„ „ drei und mehr Lehrern	6061	5397	4061	6300	6220	6844

Im Jahre 1901 wurden 4 414 948 Schulkinder oder 77,85 v. H. in normal besuchten Klassen unterrichtet; dagegen besuchten 1 255 922 Schulkinder oder 22,15 v. H. Unterrichtsklassen mit mehr als 80 bzw. 70 Schülern gegen 1 390 525 oder 26,55 v. H. im Jahre 1896 und 1 661 182 oder 37,79 v. H. im Jahre 1891. Von den Volksschülern wurden in überfüllten Schulklassen unterrichtet

	in den Städten		auf dem Lande	
	überhaupt	von Hundert	überhaupt	von Hundert
1891	505 894	31,32	1 155 288	35,00
1896	432 603	24,40	957 922	27,66
1901	320 800	16,00	935 122	25,52

Klassen mit mehr als 120 Kindern, die von einem Lehrer unterrichtet werden, gibt es in Preußen nach der amtlichen Statistik von 1901

	a) Staat b) Regierungsbezirk	Zahl der Schulen	Zahl der Schulkinder	Von den Schulen hatten eine Frequenz von 121 bis 130	131 bis 140	141 bis 150	151 bis 160	161 bis 170	171 bis 180	181 bis 190	191 bis 200	201 bis 210	über 210
a)	**Preußen . .**	**692**	**97 149**	**276**	**175**	**93**	**65**	**30**	**23**	**11**	**5**	**10**	**4**
b) 1	Königsberg .	12	1 536	8	4	—	—	—	—	—	—	—	—
2	Gumbinnen .	4	509	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—
3	Danzig . . .	16	2 344	6	1	2	3	2	1	1	—	—	—
4	Marienwerder	26	3 476	14	10	—	1	—	—	—	—	1	—
5	Berlin . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	Potsdam . .	11	1 495	4	4	2	1	—	—	—	—	—	—
7	Frankfurt . .	47	6 392	20	15	5	3	3	1	—	—	—	—
8	Stettin . . .	20	2 700	10	5	1	3	1	—	—	—	—	—
9	Köslin . . .	8	1 075	3	4	—	1	—	—	—	—	—	—
10	Stralsund . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11	Posen . . .	229	34 436	47	48	43	32	18	16	8	5	9	3†)
12	Bromberg . .	82	11 582	27	22	14	12	3	2	1	—	—	1††)
13	Breslau. . .	30	3 996	15	8	4	3	—	—	—	—	—	—
14	Liegnitz . . .	57	7 517	34	13	7	1	1	1	—	—	—	—
15	Oppeln . . .	24	3 226	13	4	3	3	—	1	—	—	—	—
16	Magdeburg .	5	639	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—
17	Merseburg .	19	2 582	9	6	1	—	1	1	1	—	—	—
18	Erfurt . . .	5	641	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—
19	Schleswig . .	2	279	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
20	Hannover . .	5	647	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—
21	Hildesheim .	4	508	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
22	Lüneburg . .	3	380	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
23	Stade . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
24	Osnabrück . .	5	643	3	1	1	—	—	—	—	—	—	—
25	Aurich . . .	1	144	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
26	Münster . .	2	263	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
27	Minden . . .	21	2 772	11	6	3	1	—	—	—	—	—	—
28	Arnsberg . .	14	1 780	11	2	1	—	—	—	—	—	—	—
29	Kassel. . . .	31	4 122	16	9	4	1	1	—	—	—	—	—
30	Wiesbaden .	1	135	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
31	Koblenz . . .	1	124	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
32	Düsseldorf . .	3	410	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—
33	Köln	1	125	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
34	Trier. . . .	3	371	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
35	Aachen . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
36	Sigmaringen.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Es kann nicht angenommen werden, daß die Zustände seit 1901 besser geworden seien; es wird noch lange dauern, bis die normale Klassenbesetzung von 70—80 Kindern durchgeführt ist. Dazu kommt noch, daß vielfach Lehrer mit unzureichender Vorbildung verwendet werden; auch in dieser Hinsicht leidet die Volksschule not. Im Jahre 1901 waren 14 118 Klassen überhaupt ohne Lehrer; sie mußten von vollbeschäftigten Lehrern mitversehen werden. Würde man auf je 45 Schüler einen Lehrer anstellen, so fehlten im Jahre 1901 126 009 Lehrer; es fehlten somit rund 38 000 Lehrer.

†) 213, 217, 231 Schulkinder.
††) 236 Schulkinder.

„Die preußische Unterrichtsverwaltung," sagt Tews (Gartenlaube), „ist aber nicht der Meinung, daß der Grund des Lehrermangels in der schlechten Besoldung der Lehrer liege; sie sucht die Ursachen vielmehr in der ungenügenden Zahl der Lehrerbildungsanstalten. Sie hat darum in den letzten Jahren zahlreiche Seminare und Präparandenanstalten gegründet oder gründen lassen, für Unterstützungen und Prämien der Schüler in diesen Anstalten Hunderttausende hergegeben, in allen Kreisblättern und von den Kanzeln herab die Vorzüge des Volksschulamtes rühmen und Stipendien ausbieten lassen. Aber die Erfolge sind mäßig. Im Jahre 1901 saßen in 111 Seminaren 11 034 Schüler, also in jeder Anstalt 100, 1905 bestanden 134 Seminare, aber sie hatten auch nur 11 575 Schüler, das heißt: jedes Seminar durchschnittlich 86. Die Anstalten waren also nicht zu füllen. Etwa 2000 Plätze blieben frei, und die außerordentlichen Kurse konnten nur die Hälfte dieser Zahl herbeischaffen. Die Zahl der Präparanden, die aber zu mehr als zwei Dritteln in Privatanstalten und außerordentlichen Kursen sitzen; würde genügen, um die Lücken in den Seminaren später auszufüllen, allein ein starker Prozentsatz gelangt nicht dahin. Durch das gewaltsame Werbesystem werden Elemente herangezogen, die inzwischen sich eines andern besinnen oder sich als ungeeignet erweisen. Daß die Auswahl nicht besonders peinlich ist, beweisen die auffallend ungünstigen Ergebnisse der späteren Lehrerprüfungen. Das Unterrichtsministerium hat also mit seinem Vorgehen vollständig Fiasko gemacht; die Anstalten werden nicht voller und die Lücken im Volksschulkörper immer größer. Der Volksschulunterricht steht in vielen Fällen nur noch auf dem Papier. Sollte die Neigung, in den Volksschuldienst einzutreten, tatsächlich so gering sein? Aus den preußischen Volks- und Mittelschulen treten alljährlich etwa 400 000 Knaben ins Leben über; 6000, d. h. $1^1/_2$ v. H., würden zur Ergänzung und Verstärkung des Lehrkörpers der Volksschule genügen, ganz abgesehen von den aus den höheren Lehranstalten kommenden Anwärtern. Von 60 bis 70 Knaben sollte nicht einer Lehrer werden wollen? Hat das Lehramt eine so geringe Anziehungskraft, während alle anderen Berufe, zu denen eine gute Schulbildung erforderlich ist, überfüllt sind? Von einer Abneigung gegen den Lehrerberuf kann nicht die Rede sein. Im Gegenteil, in einem aufwärtsstrebenden Volk gewinnt der Lehrerberuf naturgemäß an Anziehungskraft. Das ganze Elend ist lediglich die notwendige Folge einer in ihren Grundlagen und in ihren Mitteln verfehlten Unterrichtspolitik, die nicht nur die eigentliche Ursache des Lehrermangels verkennt, sondern auch im Lehrerbildungswesen gänzlich verfehlte Wege geht. Die Rekruten für die geistige Arbeit wachsen in ihrer Mehrheit heute in den größeren und mittleren Städten auf. Die städtische Bevölkerung überwiegt die des platten Landes erheblich, und die weiterführenden Lehranstalten werden in den mittleren und größeren Städten bis tief in die Arbeiterkreise hinein ausgenutzt. Die großstädtischen höheren Lehranstalten sind sämtlich gefüllt, größtenteils stark überfüllt, während es in den Schulen der kleineren Ortschaften an Schülern mangelt. Für einen Beruf, der eine so starke Zahl von Rekruten braucht, wie das Volksschullehramt, muß also das Material zum großen Teil in mittleren und größeren Städten gesucht werden. Überblickt man aber die Namen der Ortschaften, in denen Seminare und Präparandenanstalten sind, so ergibt sich, daß nur etwa ein Dutzend in mittleren und größeren Städten sich befinden, alle andern dagegen in kleinen und kleinsten Städten und sogar in Dörfern. Man denke sich die allgemeinen Bildungsanstalten

ebenso über das Land verteilt, und die auf sie angewiesenen Berufe würden in kürzester Zeit, trotz zureichender Besoldung und befriedigender sonstiger Stellung, einen ähnlichen Mangel an Arbeitskräften haben. Kleine Landstädte und Dörfer sind keine Verkehrsmittelpunkte, sie eignen sich darum auch nicht besonders zur Anlegung von Bildungsanstalten, die ihre Schüler aus einem größeren Umkreise zusammenziehen müssen." Seitens der Unterrichtsverwaltung, nicht bloß der preußischen, scheut man sich jedoch, mit dem alten System, die Seminare in kleine Landstädte zu verlegen, zu brechen; man will einerseits den Abgeordneten vom Lande Rechnung tragen und glaubt anderseits auch die zukünftigen Lehrer vor den Gefahren der Großstadt zu schützen. Allein das letztere erreicht man heute nicht mehr; die einjährige Militärdienstzeit und Reisen führen sie später doch in die Großstadt.

Das Schulunterhaltungsgesetz in Preußen ist am 28. Juli 1906 nach dem Entwurfe (Pädagogischer Jahresbericht 1905) zur Annahme gekommen*); eine Revision des Besoldungsgesetzes wird jedoch noch erwartet. Seitens der Landlehrer wird in Preußen, wie auch anderwärts, gegen die auffallende Zurückstellung hinter den Stadtlehrern Protest erhoben; denn, so sagt man mit Recht, das Leben auf dem Lande ist, die Wohnung abgerechnet, ebenso teuer, wenn nicht teurer, wie in der Stadt. Die Rückständigkeit der Landlehrergehalte ist schon von jeher eine Tatsache; schon 1820 betrug der Lehrergehalt der Stadtlehrer (ca. 640 M.) ca. 150% mehr als der der Landlehrer (260 M.), 1861 ca. 50% (550 Ll. und 850 Stdtl.). In den folgenden Jahren näherten sich die Durchschnittsgehalte immer mehr (1871: 680 und 1040; 1878: 955 und 1415; 1886: 955 und 1280; 1891: 1080 und 1450; 1896: 1155 und 1680; 1901: 1450 und 1820). Der Unterschied zwischen dem Stadt- und Landlehrergehalt ist besonders darauf zurückzuführen, daß die Gemeinden die Träger der Schullast sind; die Großstädte haben aber immer mehr Verständnis für die Volksbildung wie die Landgemeinden. Nach der Statistik von 1901 betrug der Gehalt für den Landlehrer mit 4—7 Dienstjahren 1230 M. und für den Stadtlehrer 1610 M., bei 31 Dienstjahren für den ersteren 2364 und für den letzteren 3257 M.; davon sind aber für den Landlehrer 152 M., für den Stadtlehrer 378 M. für Wohnung eingerechnet. Nach der Denkschrift von Bielfeldt (Der preußische Volksschullehrer und die Subalternbeamten) beträgt das durchschnittliche Einkommen des Landlehrers im 1. Dienstjahre 856, das des Stadtlehrers 969 M. ohne Wohnung (Unterschied: 113 M.), im 11. Dienstjahr: 1330 und 1598 (Unterschied: 268), im 21. 1708 und 2147 (Unterschied: 439) und im 31.: 2212 und 2879 (Unterschied 667); wenn man dabei in Erwägung zieht, daß dem älteren Landlehrer die Kinderversorgung schwerer fällt als dem gleichalterigen Stadtlehrer, so wird dieser Unterschied von dem ersteren bitter empfunden. (Deutsche Schule.) Doch der preußische Kultusminister weiß Rat; er bietet in dem „Bremserlaß" ein Mittel, um die Spaltung im Lehrerstand, die durch die Ungleichheit der Besoldung in Stadt und Land entstanden ist, aus der Welt zu schaffen.

Großes Aufsehen erregte eine mit dem Namen „Bremserlaß" bezeichnete Verfügung des preußischen Kultusministers an die Bezirks-

*) Wir sehen mit Rücksicht auf den Raum von dem Abdrucke des Gesetzes ab; dasselbe ist in der „Rechtsbeilage zur Päd. Ztg." Nr. 9 u. 10 von 1906 abgedruckt und kann auch durch den Buchhandel bezogen werden. Den wesentlichen Inhalt haben wir im Päd. Jahresb. von 1905 gegeben.

regierungen. Sie lautet: „Durch den Staatshaushalt für das laufende Etatsjahr sind unter Kapitel 121 Titel 34 neue Mittel zu laufenden widerruflichen Staatsbeihilfen für leistungsschwache Schulverbände zu dem Zwecke bereitgestellt worden, tunlichst eine Erhöhung des Mindestgrundgehaltes der ersten und alleinstehenden Lehrer auf 1100 M., der übrigen Lehrer auf 1000 M., der Lehrerinnen auf 800 M. und des Mindestsatzes der Alterszulagen für sämtliche Lehrer auf 120 M. und der Lehrerinnen auf 100 M. herbeizuführen. Die Maßnahme zielt darauf ab, auf dem Gebiete des Besoldungswesens der Volksschullehrer und -Lehrerinnen eine größere Gleichmäßigkeit und Stetigkeit herzustellen und der Landflucht der Volksschullehrer entgegenzuwirken. Daraus folgt, daß die königlichen Regierungen und die ihnen unterstellten Organe in der Besoldungsfrage keine Schritte unternehmen dürfen, die dieses Ziel in Frage stellen könnten. Wenn demnächst Schulverbände, insbesondere Stadtgemeinden, eine weitere Erhöhung des Grundgehaltes und der Alterszulagen ihrer Volksschullehrer und -lehrerinnen beschließen sollten, so ist von der königlichen Regierung vor der Bestätigung des Erhöhungsbeschlusses sorgfältig zu prüfen, ob dadurch das von der Staatsregierung verfolgte Ziel gefährdet werden würde. Gelangt die königliche Regierung zu der Überzeugung, daß der Beschluß in dieser Beziehung erheblichen Bedenken unterliege, so ist der Fall mir vorzutragen. Die Zahlung der staatlichen Beihilfen darf erst erfolgen, wenn der Schulverband die Übernahme des gesamten, mit der Erhöhung verbundenen Mehraufwandes bedingungslos und unabhängig von der in Aussicht gestellten staatlichen Beihilfe beschlossen hat oder eine dahingehende rechtskräftige Feststellung im Beschlußverfahren getroffen worden ist. Im übrigen sind bei der beabsichtigten Aufbesserung des Grundgehalts auch die Lehrerstellen zu berücksichtigen, mit denen ein Kirchenamt dauernd verbunden ist, insofern und insoweit das reine Lehrergrundgehalt hinter den oben gedachten Mindestsätzen zurückbleibt. Es erscheint indes eine Berücksichtigung dieser Stellen dann nicht erforderlich, wenn diese bereits mit einem auskömmlichen Gesamtgrundgehalt der vereinigten Stelle derartig hoch ist, daß nach Abrechnung einer reichlich bemessenen durchschnittlichen Grundgehaltserhöhung für die kirchliche Mühewaltung von 400 M. mindestens die Sätze des Lehrergrundgehalts von 1100 M. bzw. 1000 M. verbleiben."

„Herr Studt," so schreibt das „Berliner Tageblatt", „kann so viel bremsen als er will, die Landflucht wird dabei doch bleiben, solange die unzureichenden Gehälter bleiben, und selbst wenn es dem Minister gelingen sollte, was wir nicht hoffen, die Steigerung der vielfach auch noch recht unzulänglichen städtischen Lehrergehälter zu verhindern, so werden die Landlehrer doch in die Städte gehen, weil der strebsame Lehrer hier die unter dem geistlichen Zepter fehlende freiere Bewegung erlangt und damit die Gelegenheit, sich durch geistige Arbeit vorwärts zu bringen. Der Minister kann durch seine Eingriffe nur erreichen, daß tüchtige Kräfte von der Volksschule sich in Zukunft fernhalten. Er kann die Volksschule geistig auspowern und dadurch die Bevölkerung in Stadt und Land schädigen, aber nicht dem Bildungswesen auf dem Lande nützen. Hierfür gibt es nur einen Weg: die materielle Lage der Lehrer auf dem Lande so zu verbessern, wie es die Zeitverhältnisse verlangen. Das neue badische Schulgesetz schreibt für alle Lehrer auf dem Lande neben Wohnung usw. 1500 bis 2800 M. vor. In Hessen werden diese Gehälter schon seit längerer Zeit gezahlt, in anderen kleinen Staaten dieselbe Besoldung oder auch mehr. Das werden die Verteidiger der Studtschen Bildungs-

politik freilich auch als ‚Luxus' und ‚Sport' ansehen; es ist aber nur das Notwendige, was auch vom Standpunkte einer nüchternen Finanzpolitik für den Jugendunterricht unter den obwaltenden Verhältnissen unter allen Umständen aufgewendet werden muß. Es gibt keine blutigere Satire auf das bekannte Kanzlerwort: ‚Preußen in Deutschland voran!' als die Schulpolitik des Herrn von Studt, der sich einbildet, wenn er die ostelbischen Landlehrergehälter in den Anfangssätzen von 660 auf 740 M. und im Höchstbetrage von 1800 auf 2080 M. aufbessert, so könne er damit einen so skandalösen Zustand, wie die Verwaisung von vielen Tausenden von Schulstellen, aus der Welt schaffen." Wenn also Herr von Studt mit seinem „Bremserlaß" die Landflucht der preußischen Lehrer nicht hindern kann, so hat er doch anderseits den Lehrern und damit auch der Schule Schaden zugefügt; denn zahlreiche Regierungen haben auf Grund dieses Erlasses die Verbesserung der Lehrbesoldungen in Städten, die beantragt war, nicht genehmigt. Die Regelung der Besoldungsfrage im einzelnen wird durch die Verfügung in die Hände einer „bureaukratischen Zentralstelle gelegt, die von rein doktrinären Erwägungen ausgeht"; man kann also den örtlichen Verhältnissen in den einzelnen Fällen nicht Rechnung tragen. Die Mehrzahl der Gemeinden, besonders der ländlichen, werden sich in Zukunft schon hüten, eine Gehaltserhöhung der Lehrer zu beantragen, die sie Geld kostet und die oben nicht einmal genehm ist; wenn die Herren im Regiment den Gehalt für auskömmlich halten, so muß er es doch auch wohl sein. Hat der Kultusminister denn auch bedacht, daß er mit seinem Erlaß nur einen Baustein zu dem „Lehrermangel" herbeigeschleppt hat? Hat er es denn vergessen oder nie gewußt, daß in der preußischen Schulstatistik von 1882 die Hebung des Lehrermangels „nur in einer durchgreifenden Verbesserung der äußeren Lage des Lehrerstandes" gesucht wird, „infolgedessen diesem eine erheblich größere Zahl von Bewerbung zugeführt würde"? Glaubt denn der preußische Kultusminister den Lehrermangel ernstlich beseitigen zu können, wenn das durchschnittliche Volksschullehrergehalt von 1607 M. wenig über die Anfangsgehälter der festangestellten Subalternbeamten hinausgeht, ja in vielen Fällen diesen noch nachsteht? Vielleicht aber will er gar nicht den Lehrermangel beseitigen; vielleicht ist er der Meinung, daß ein Lehrer recht gut 150—200 Kinder unterrichten, ein Unteroffizier aber höchstens 15 bis 20 Mann drillen kann. Die Landflucht der Lehrer, wenn sie überhaupt besteht, wird mit dem Tage aufhören, mit dem der Lehrermangel aufhört; denn dann fehlte es auch dem Lande nicht an Lehrern. Die wirtschaftliche Besserstellung des Lehrerstandes ist das beste Mittel zur Beseitigung des Lehrermangels; sie hilft sicher mehr als die Gründung von Seminarien, die Zuwendung von Prämien und selbst sogar mehr als die Kanzelpredigten. Das haben auch wohl die preußischen Abgeordneten in ihrer Gesamtheit erkannt; denn keine Partei hat sich bei der nationalliberalen Interpellation im Reichstag des Bremserlasses angenommen. „Es scheint fast ausgeschlossen", sagt die „Pädagogische Zeitung", „daß die gegenwärtige Unterrichtsverwaltung ihre Stellung zu der Lehrerbesoldungsfrage wesentlich ändert. Trotz aller Beteuerungen des ‚Wohlwollens' steht die gesamte Lehrerschaft unter dem Eindruck, daß man im Unterrichtsministerium kein Herz für ihre Not hat, da es an jedem tatsächlichen Beweise für das oft beteuerte Wohlwollen fehlt. Die Unterrichtsverwaltung hat sich die Fiskalität, die selbst für das Finanzministerium nicht mehr als eine Tugend gelten kann, nicht nur in bezug auf die Staatsleistungen angeeignet, sondern sie stellt sich auch

als Hüterin vor die Gemeindekassen. Es ist ein nie wieder einzubringender Verlust, den die Lehrerschaft durch diese Haltung der Unterrichtsverwaltung erleidet."

Im Großherzogtum Hessen wurde im verflossenen Jahre ein neues Besoldungsgesetz vorbereitet, das am 1. April 1907 in Kraft tritt; wenn darin auch nicht alle berechtigten Wünsche der Lehrer erfüllt sind, so ist es doch als ein Fortschritt zu bezeichnen, der den Weg zu dem erstrebten Ziele anbahnt.

Die definitiv angestellten Lehrer an Volksschulen haben

im	1.—3.	Dienstjahre	einen	Gehalt von	1200 Mk.
„	4.—6.	„	„	„	1350 „
„	7.—9.	„	„	„	1500 „
„	10.—12.	„	„	„	1650 „
„	13.—15.	„	„	„	1800 „
„	16.—18.	„	„	„	2000 „
„	19.—21.	„	„	„	2200 „
„	22.—24.	„	„	„	2400 „
„	25.—27.	„	„	„	2600 „
„	28.—30.	„	„	„	2800 „
vom	31.	„	an „	„	3000 „

zu beziehen. „Die Dienstzeit wird von der ersten dienstlichen Verwendung nach bestandener Schlußprüfung gerechnet. Der Dienstzeit wird die Zeit zugerechnet, die nach erlangter Fähigkeit zur Verwendung im öffentlichen Schuldienste, vor oder nach der Schlußprüfung, zur Erfüllung der aktiven Dienstpflicht im Heere oder in der Marine vom Jahre 1900 an verwendet worden ist." Der Genuß der Dienstwohnung oder die dafür gewährte Mietentschädigung kommt im Fall der Pensionierung eines Lehrers bei Bestimmung des Ruhegehalts im Betrag von 400 M. in Anrechnung. Schulverwalter und Schulverwalterinnen beziehen neben freier Wohnung vor der Schlußprüfung 900 M., nach der Schlußprüfung 1000 M.

In Sachsen-Gotha bestehen nach der Gesetznovelle von 1897 mit Nachträgen von 1903 und 1905 folgende Skalen zu Recht: a) für widerruflich angestellte Lehrer bei freier Wohnung 900 M., bei nicht freier Wohnung 1000 M., b) für unwiderruflich angestellte Lehrer:

		a) bei freier Wohnung	b) bei nicht freier Wohnung
vom	1.—5. Dienstjahre	1100 Mk.	1400 Mk.
„	6.—10. „	1300 „	1600 „
„	11.—15. „	1500 „	1800 „
„	16.—20. „	1800 „	2100 „
„	21.—25. „	2100 „	2400 „
„	26. „	ab 2400 „	2700 „

Die Stadt Gotha hat eine bis 3200 M. aufsteigende Staffel. In Sachsen-Koburg beziehen die Lehrer seit dem 1. April 1905 auf dem Lande ein Gehalt von 1000 bis 2300 M., erreichbar mit dem 28. Dienstjahre; außerdem wird freie Wohnung gewährt. In den Städten Koburg und Neustadt, wo die Lehrer keine freie Wohnung haben, beziehen sie 1300 bis 3000 M. In einigen anderen Städten bestehen ebenfalls noch besondere Gehaltsordnungen.

In Mecklenburg-Schwerin willigte der Landtag in die von der Regierung vorgeschlagene Neuordnung der Lehrergehälter in den Städten und ritterschaftlichen Flecken unter der Bedingung, daß das End-

gehalt nicht, wie vorgeschlagen, in 2×3 und 4×4, sondern in 6×4 Jahren erreicht werde. Die Skala ist für Städte bis 10000 Einwohner: 1000, 1300, 1550, 1700, 1800, 1900, 2000 M., für Städte über 10000 Einwohner 1200, 1450, 1700, 1900, 2100, 2250, 2400 M. Betreffs der ritter- und landschaftlichen Landschullehrer kann der Landtag ebenso wie im Vorjahre kein Bedürfnis zur Gehaltserhöhung anerkennen; um aber der Regierung und den Lehrern entgegenzukommen, ist er bereit, statt der geforderten 900—1600 M. ein Gehalt von 900—1500 M., erreichbar in 24 Dienstjahren, zu bewilligen, wenn das Naturaleinkommen um 100 M. höher eingeschätzt und also dem bisherigen Gehalt (800—1300 M.) gegenüber eine bare Zulage von einhundert Mark gezahlt werde. Um auch diese Lehrer bis zum 20. Dienstjahr, dem Beginn der Pensionsberechtigung, der „Klebepflicht" zu entheben, werden ihnen für diese Zeit im Falle der Dienstunfähigkeit 228 M. zugestanden. Im Falle der Dienstunfähigkeit soll den städtischen Lehrern künftighin ein gesetzlicher Anspruch auf Pension zustehen, beginnend mit 25 v. H. des Gehaltes nach 10 und steigend bis auf 90 v. H. nach 50 Dienstjahren. Die jährliche Steigerung des Pensionssatzes über 25 v. H. hinaus nimmt ihren Anfang frühestens mit dem 36. Lebensjahre. Ist die Dienstunfähigkeit eine Folge von Erkrankung im Dienste, so ist der Lehrer auch vor dem 10. Dienstjahre pensionsberechtigt. Der Ortsbehörde steht es aber in allen Fällen frei, den dienstunfähigen Lehrer in seinem Gehalte zu belassen und für ihn einen Vertreter zu stellen, zu dessen Besoldung der Dienstunfähige mit 240 M. Höchstbetrag herangezogen werden kann. Als Disziplinarbehörde gilt für alle Lehrer die Ortsobrigkeit, als Berufungsinstanz das Großherzogliche Ministerium, Abteilung für Unterrichtsangelegenheiten. Als Ordnungsstrafen sind zulässig: Warnung, Verweis, Geldstrafe bis zum einmonatlichen Betrag des baren Geldes, Dienstentlassung. Die Dominiallehrer erhalten vom Oktober 1907 an ein Anfangsgehalt von 1100 M., steigend nach zweimal drei und fünfmal vier Jahren um je 100 M., so daß ein Endgehalt von 1800 M. herauskommt. Wenn man bedenkt, daß das bisherige Anfangsgehalt das Einkommen aus den einzelnen Schulstellen war, welches auf 499—1300 M. und mehr, durchschnittlich auf etwa 750 M. abgeschätzt war, und daß das Endgehalt 1300 M. betrug, so muß ein Fortschritt konstatiert werden. Und wenn die in Aussicht gestellte Neueinschätzung billig mäßig bleibt, dann dürfte das Einkommen des Domaniallehrers in den meisten Fällen dem des Kleinstadtlehrers meistens gleichkommen, selbst dann, wenn der Nebenverdienst durch Tagelöhnerarbeit in eigener Landwirtschaft durch Verpachtung von Ackerkompetenz wegfällt. (Päd. Zeitung.)

Schwarzburg-Rudolstadt erhielt auch eine neue Besoldungsordnung; sie sieht ein Grundgehalt von 1200 M. vor, dem nach je drei Dienstjahren 8 Alterszulagen von je 150 M. folgen, so daß das Bargehalt nach 3 Dienstjahren 1350 M., nach 6 Dienstjahren 1500 M., nach 9 Dienstjahren 1650 M., nach 12 Dienstjahren 1800 M., nach 15 Dienstjahren 1950 M., nach 18 Dienstjahren 2100 M., nach 21 Dienstjahren 2250 M., nach 24 Dienstjahren 2400 M. beträgt. Die mit der Ortsschulaufsicht betrauten Lehrer erhalten bei mehr als 10 unterstellten Schulklassen 400, in anderen Fällen 300 M. pensionsfähige Stellenzulage. Die freie Wohnung oder Mietsentschädigung wird bei Bemessung des Ruhegehaltes mit 10% in Anrechnung gebracht. Lehrerinnen und widerruflich angestellte Lehrer erhalten neben freier Dienstwohnung 900 M.; die Lehrerinnen steigen nach fester Anstellung von 1100 M. auf 1800 M.

An die Verhandlungen über die „Lehrerinnenfrage" auf der deutschen Lehrerversammlung in München hat sich eine lebhafte Erörterung dieser Frage in der Presse geknüpft; hat sie die Frage auch nicht gelöst, so hat sie sie doch geklärt. Der Lehrertag nahm auf Grund des Referats von Oberlehrer Laube folgende Thesen an: „Die deutsche Lehrerversammlung erkennt es als berechtigt an, daß neben dem männlichen auch das weibliche Geschlecht an dem Werke der Volksschulerziehung betätigt wird, sie weist dagegen aus gewichtigen pädagogischen Gründen alle die Forderungen ab, nach welchen die Mädchenschule ganz oder überwiegend unter den Einfluß von Lehrerinnen gestellt werden soll." Der Referent hatte die folgenden Thesen aufgestellt: „1. Für die Anstellung von Lehrerinnen an den Volksschulen darf nicht das Bedürfnis der Frauen nach Erweiterung des Kreises weiblicher Berufstätigkeit, sondern nur das Interesse der Schule bestimmend sein. 2. Die Erziehung der Jugend ist die gemeinsame Aufgabe beider Geschlechter. Da aber in der Familie der weibliche Erziehungseinfluß vorherrscht, so muß die öffentliche Schulerziehung, die eine Ergänzung der Familienerziehung bringen soll — in Knaben- und Mädchenschulen —, vornehmlich unter männlichem Einflusse stehen. 3. Die Forderung, an Mädchenschulen nur Lehrerinnen anzustellen, muß überdies noch aus folgenden Gründen abgelehnt werden: Die Lehrerin kann für sich weder ein tieferes Verständnis der Mädchennatur, noch eine größere Kenntnis des weiblichen Pflichtenkreises beanspruchen, noch verfügt sie als Frau dem Mädchen gegenüber über eine reichere Auswahl wirksamer Erziehungsmittel als der Lehrer. 4. Nach ihrer physischen und psychischen Verfassung, nach ihrer Vorbildung, nach ihren sozialen Verhältnissen sind im allgemeinen die Lehrerinnen nicht in dem Maße für die Arbeit in der Volksschule geeignet wie der Lehrer. Sie können darum in der Volksschultätigkeit die Lehrer nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. 5. In der Verweiblichung des Lehrkörpers der Volksschule liegt eine Gefahr für die Entwicklung der Schule, für ihre Unabhängigkeit und für unser gesamtes Volkstum."

Die Lehrerinnen waren damit jedoch nicht zufrieden; sie hielten in derselben Woche eine Versammlung in München ab, in welcher sie gegen die Beschlüsse des Lehrertages protestierten. Schon am 4. Juni waren auf einer Versammlung der Lehrerinnen als Gegenthesen gegen die Thesen des Lehrertages folgende Sätze angenommen worden: „1. In jedem Lehrkörper, sowohl an Mädchen- als auch an Knaben- und gemischten Schulen, müssen sich männliche und weibliche Lehrpersonen ergänzen, und zwar in der Weise, daß der ausschlaggebende Einfluß bei der Knabenerziehung auch in der Schule dem Manne, der ausschlaggebende Einfluß bei der Mädchenerziehung auch in der Schule der Frau zufällt. 2. Bei gleicher Vorbildung und beruflicher Tüchtigkeit der Bewerber ist an Knabenschulen dem Manne, an Mädchenschulen der Frau der Vorzug bei der Besetzung leitender Stellen zu geben. 3. Der Lehrerin ist eine Ausbildung zu gewähren, die der des Lehrers gleichwertig ist. Auch auf die körperliche Ausbildung ist großes Gewicht zu legen. 4. In bezug auf die Besoldungsverhältnisse gelte der Grundsatz: Gleicher Lohn für gleiche Leistung."

Der Lehrerstand wird nicht umhin können, der Lehrerin neben sich eine berechtigte Stellung an der Schule einzuräumen; allein er darf doch auch den Anspruch erheben, daß seine berechtigte Forderung diesbezüglich beachtet werden. Die Lehrerin wird zurzeit nur an mehrklassigen Schulen und infolgedessen hauptsächlich in Städten verwendet;

daher muß der Lehrer hauptsächlich mit den Stellen an kleineren Orten vorliebnehmen. Der Verwendung der Lehrerin an einklassigen Volksschulen stehen zurzeit mancherlei Hindernisse entgegen; sie werden auch kaum beseitigt werden können. Allein die einklassige Volksschule ist überhaupt eine so mangelhafte Schuleinrichtung, daß ihre Beseitigung erstrebt werden muß; an der zweiklassigen Schule aber läßt sich die Lehrerin sehr gut verwenden. Hier könnte eine der Eigenart des Geschlechts entsprechende Verteilung der Lehrfächer stattfinden; der Handarbeitsunterricht aber käme dann in die Hand einer Lehrerin und nicht einer Handwerkerin. Soweit die Natur des weiblichen Geschlechtes die Verwendung von Lehrerinnen zuläßt, soll sie stattfinden; alle darüber hinausgehenden Forderungen müssen jedoch energisch bekämpft werden. Bis jetzt hat die Erfahrung uns gelehrt, daß die Frau nur ausnahmsweise auf dem Gebiete der Wissenschaft und Technik, der Philosophie und der Kunst in ihren Leistungen sich dem Manne an die Seite stellen kann; das gilt auch für das Gebiet der Pädagogik. In der Praxis beanspruchen die Lehrerinnen die Berücksichtigung ihrer Individualität; sie wollen weniger Stunden, die Stellen in der Stadt u. dgl. Solange der Lehrerinnenstand diesen Anspruch, ob mit Recht oder mit Unrecht, erhebt, so lange darf er nicht die Forderung der völligen Gleichstellung mit dem Lehrerstande erheben; gleiche Rechte haben gleiche Pflichten zur Folge. Auffallend, aber doch erklärlich ist es, daß in den evangelischen Staaten die Zahl der Lehrerinnen, namentlich auf dem Lande, eine geringe ist; in den katholischen Gegenden dagegen wirkt nicht nur eine große Anzahl katholischer, sondern auch evangelischer Lehrerinnen. Die katholische Kirche hat von jeher die weibliche Lehrkraft der männlichen vorgezogen; die Ordens- oder Lehrschwestern waren willige Glieder der katholischen Kirche. Das hat sich bis zur Gegenwart erhalten; die evangelische Kirche hat sich in dieser Hinsicht dem Einfluß der katholischen nicht entzogen. Von 1896 bis 1901 nahm die Zahl der Lehrerinnen um 35%, von 1891 bis 1901 um 63% und von 1886 bis 1901 um 105,5% zu; während die Zahl der katholischen Lehrerinnen von 1886 bis 1891 um 69% stieg, stieg die der evangelischen um 121%. Das Durchschnittseinkommen der Lehrerinnen ist in Preußen von 1020 M. im Jahre 1891 auf 1132 M. im Jahre 1896 und auf 1280 M. im Jahre 1901 gestiegen; ein Fünftel derselben hat Dienstwohnung.

In Preußen bestehen (1906) sieben Kurse zur Vorbereitung auf die Oberlehrerinnenprüfung; auch in Hamburg ist ein solcher Kurs eingerichtet. Der Besuch von Vorlesungen ist den Damen gestattet; die Professoren und Oberlehrer beteiligen sich an den Vorlesungen und Übungen der Kurse. An den höheren Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten sind jedoch bis jetzt nur wenig Stellen für Oberlehrerinnen errichtet worden; geprüfte Oberlehrerinnen werden infolgedessen meistens nur als Lehrerinnen verwendet. Im Jahre 1901 waren in Preußen 11% der Lehrerinnenstellen an den höheren Mädchenschulen mit Oberlehrerinnen besetzt, während von den Lehrstellen dieser Anstalten 34% mit Oberlehrern besetzt waren. Der Gehalt der Oberlehrerinnen betrug in Preußen 1901 durchschnittlich ca. 48% von dem der Oberlehrer; im allgemeinen herrscht noch große Verschiedenheit in dem Gehalte der Oberlehrerinnen sowohl hinsichtlich des Grundgehaltes als der Alterszulagen. Die Oberlehrerinnen fordern eine Vermehrung der Oberlehrerinnenstellen an sämtlichen Arten von höheren Mädchenschulen und Seminaren, sowie eine Festsetzung des Gehaltes der Oberlehrerinnen auf 75—80% vom

Oberlehrergehalt; in Zukunft wird die pro facultate docendi geprüfte Lehrerin der Oberlehrerin nach der seitherigen Ausbildung den Rang streitig machen.

VI. Ausländisches Schulwesen.

Das russische Schulwesen läßt sich nicht wie das deutsche in niedere, Mittel- und Hochschulen gliedern; denn es gibt Schulen, die sich in keine dieser Gruppen unterordnen lassen. Die Mittelschulen zerfallen im allgemeinen in Gymnasien und Realschulen; diese Schulen sind aber im einzelnen wieder mannigfaltig gestaltet. Eine allgemeine Schulpflicht gibt es in Rußland nicht; man sucht die heranwachsende Jugend, bzw. deren Angehörige, durch bestimmte Berechtigungen zu dem Besuch der Schulen heranzuziehen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet zerfallen die Volksschulen in drei Gruppen: in Schulen für den allgemeinen Unterricht, in konfessionelle und in Spezial-Volksschulen. Die Spezial-Volksschulen bereiten direkt für einen Lebensberuf vor; die allgemeine Ausbildung wird nur so weit berücksichtigt und gepflegt, als sie Voraussetzung für die praktische Bildung ist. Die konfessionellen Schulen dienen dem Teil der Bevölkerung, welcher nicht der Staatskirche angehört; sie werden also von den Evangelischen, Katholischen, Israeliten und Mohammedanern besucht. Alle Volksschulen sollen ihre Schüler im Lesen und Schreiben unterrichten; das ist aber im Russischen recht schwer, denn Druck- und Schreibschrift gehen in den Buchstabenformen so weit auseinander, daß es sehr langer Übung bedarf, bis die verschiedenen Formen beherrscht werden. Dazu kommt noch, daß jeder Vokal eine verschiedene Aussprache hat, je nachdem er am Anfang oder am Ende eines Wortes, am Ende einer Silbe oder inmitten einer solchen steht, ob die Silbe betont oder nicht betont ist; das alles muß der Schüler durchs Ohr auffassen und in den komplizierten Schriftzeichen darstellen usw. Die allgemeinen Volksschulen zerfallen in Kinderschulen (Kindergarten), eigentliche Volksschule und Fortbildungsschule; doch ist damit eine allgemeine und regelmäßig vorhandene Organisation der niederen Schulen nicht bezeichnet. Denn bei der nicht regelmäßig vorhandenen Kinderschule fehlt jede Organisation; ihre Errichtung und Einrichtung ist reine Privatsache. Die Fortbildungsschule tritt als Sonntags-, Wiederholungs- und Fachschule (landwirtschaftliche, gewerbliche und kaufmännische) auf; die Sonntagsschule wird auch von solchen Schülern besucht, die überhaupt noch keinen Unterricht genossen haben. Die eigentliche Volksschule zerfällt in die niedere und höhere. Die niedere Volksschule hat die Aufgabe, die Kinder religiös-sittlich zu erziehen und ihnen das elementare Wissen zu vermitteln; in einem dreijährigen Kurs werden Religion, russische Sprache und die vier Rechnungsarten gelehrt; wer das Mindestmaß von Kenntnissen in dieser Zeit nicht erreicht, muß die Schule noch ein viertes Jahr besuchen. Die Analphabeten- und Kirchenschulen, die dem heiligen Synod unterstehen, lehren nur Lesen, Schreiben und Religion; was sie an Wissen vermitteln, dient religiösen und kirchlichen Zwecken; sie sind am schlechtesten organisiert. Die Leseschulen stellen das Lesebuch in den Mittelpunkt des Unterrichts; sie haben auch eine Art Realismus errichtet, der durch das Lesebuch vermittelt wird. Die höhere Volksschule ist mehrklassig, wenigstens zweiklassig; sie baut

sich auf der niederen Schule (mit dreijährigem Kurs) auf und hat einen mindestens dreijährigen, meist aber vierjährigen Kurs. Der Lehrplan der niederen Schule wird in der höheren in der Weise erweitert, daß noch russische Geographie und Geschichte, die Anfangsgründe der Naturwissenschaften und Zeichnen hinzukommen. Der Vielgestaltigkeit der Volksschulen entspricht die Vielgestaltigkeit der Lehrbefähigung der Lehrer. Zunächst unterscheidet man zwischen Lehrern mit Berufsbildung durch eine Bildungsanstalt und solchen, die ihre Lehrbefähigung nur durch eine Prüfung nachgewiesen haben. Die Bildungsanstalten für Lehrer zerfallen in solche, die eigentliche Lehrerbildungsanstalten sind, und solche, die nur nebenbei auch Lehrer vorbilden. Die Lehrerbildungsanstalten sind entweder solche für Lehrer an höheren oder solche für Lehrer an niederen Volksschulen; die pädagogisch-didaktische Ausbildung ist in beiden die gleiche, nur die allgemeine Bildung hat einen verschiedenen Umfang. Die Schulverwaltung ist nicht einheitlich organisiert; auch der Schulbesuch ist, da die allgemeine Schulpflicht fehlt, nicht einheitlich gestaltet. Im allgemeinen erhalten nur 3% der Gesamtbevölkerung eine Schulbildung; von den schulfähigen Mädchen besucht nur ein Drittel die Schule. Eigentümlich ist für das russische Volksschulwesen auch die Quelle, aus welcher die Kosten für die Volksbildung gedeckt werden; sie ist nämlich der Reinertrag der Branntweinerzeugung. Das Gesetz über die allgemeine Schulpflicht, welches 1906 vom Unterrichtsministerium ausgearbeitet und dem Ministerrate vorgelegt worden ist, entspricht einem Wunsche, den schon Generationen russischer Bürger gehegt haben. Den Landschaften und Kommunen wird jetzt zur Pflicht gemacht, eine genügende Anzahl von Volksschulen zu schaffen, in denen Kinder von acht bis elf Jahren unentgeltlich den ersten Unterricht erhalten können. In jeder dieser Lehranstalten sollen auf einen Lehrer nicht mehr als fünfzig Schüler kommen; jede Schule wird vom Staate eine Unterstützung von etwa vierhundert Rubeln zur Beschaffung von Lehrmitteln jährlich erhalten; die geringste Besoldung des Lehrers soll dreihundertsechzig Rubel im Jahre ausmachen; die weiteren Ausgaben für Unterhalt und Einrichtung der Volksschulen werden den Organen der Selbstverwaltung auferlegt, welche außerdem verpflichtet sind, im Laufe der nächsten zwei Jahre den Anlageplan des Volksschulnetzes auszuarbeiten. Dieses einwandslos freudig zu begrüßende Gesetz wird zu seiner Verwirklichung allerdings sehr bedeutender Geldmittel bedürfen. Es ist dringend zu wünschen, daß die zukünftige Reichsduma die nötigen Kapitalien ausfindig macht und bewilligt. Die „Nowoje Wremja" macht einen Voranschlag der Ausgaben, welche die Einführung des allgemeinen unentgeltlichen Elementarunterrichts erfordern dürfte. Wenn, so rechnet das genannte Blatt, man die Zahl der schulpflichtigen Kinder bei einer Bevölkerungsziffer von 140 Millionen auf 14 Millionen veranschlagt, so würden — 50 Kinder auf eine Schule gerechnet — 280000 Elementarschulen für das russische Reich nötig sein. Der Staat hätte für den Unterhalt derselben in den von dem neuen Gesetz vorgezeichneten Grenzen jährlich 109 Millionen Rubel beizusteuern. Gegenwärtig existieren gegen 7000 Elementarschulen; 200000 müßten also neu eröffnet werden. Auch wenn ein großer Teil der Ausgaben von den Landschaften und Kommunen bestritten wird, erfordert doch die Durchführung des Gesetzes sehr viel Geld und viel Zeit. Es müßte ja auch ein Bestand geeigneten Lehrpersonals neu geschaffen werden, was wiederum die Gründung neuer Lehrerseminare notwendig macht. Immerhin ist der erste Schritt zur Durchführung der

allgemeinen Volksbildung, auch wenn er erst nach Jahrzehnten sein Ziel erreicht, dankbar zu begrüßen.

In England ist der durch das Schulgesetz von 1902 entfesselte Kampf um die Schule in ein neues Entwicklungsstadium eingetreten; denn es soll hier allmählich jeder kirchliche Einfluß auf die Schule beseitigt und eine völlig weltliche Schule geschaffen werden. Nach dem Gesetz von 1902 erhalten bekanntlich die Kirchenschulen, welche neben den Gemeindeschulen bestehen, eine Unterstützung seitens der Gemeinden oder Grafschaften; dafür stand aber auch den Stadt- oder Grafschaftsräten die Kontrolle über sie zu. Der Liberalismus bekämpfte diese Anordnung aufs heftigste; dies führte zu dem Antrag, die Kirchenschule völlig aufzuheben resp. sie in Gemeindeschulen umzuwandeln. Der Religionsunterricht in diesen Schulen soll, wie dies bisher schon in den Gemeindeschulen der Fall ist, völlig konfessionslos, aber nicht obligatorisch sein; der Kirche soll es überlassen bleiben, an einem Wochentage einen konfessionellen Religionsunterricht zu erteilen. Fügt sich eine Schule dieser Anordnungen nicht, so soll ihr die bezeichnete Unterstützung entzogen werden. Doch soll es in solchen Gegenden, in denen die Schulen nur von Kindern einer Konfession besucht werden, auch gestattet werden, daß der fakultative konfessionelle Religionsunterricht an jedem Wochentage erteilt wird. Bei den Beratungen des Gesetzes hat sich jedoch ein Zwiespalt zwischen dem Unter- und Oberhaus ergeben; das Oberhaus, in welchem nur Lords und Bischöfe sitzen, suchte die kirchlichen Schulen und den konfessionellen Religionsunterricht soviel als möglich zu schützen, ohne jedoch der Forderung eines obligatorischen konfessionslosen Religions- und Moralunterrichts ablehnend entgegenzutreten. Die Regierung hat sich nun beeilt, eine neue, nur aus einem Paragraphen bestehende, aber nichtsdestoweniger einschneidende Volksschul-Vorlage im Unterhause einzubringen. Während die oben erörterte Birrellsche Unterrichts-Bill diskutiert wurde, erging ein Urteil des Appellhofes, welches gewissermaßen den Beschlüssen beider Häuser des Parlaments vorgriff. Der Appellhof entschied, daß die weltlichen Unterrichtsbehörden auf Grund der Akte des Jahres 1902 nicht gezwungen werden können, die Kosten für den konfessionellen Unterricht zu bestreiten. Mit diesem sog. West-Riding-Urteil wäre der ganze Streit um die Volksschule im Sinne der Liberalen entschieden gewesen; aber das Urteil des Appellhofes wurde nicht rechtskräftig, denn die rechtskundigen Lords des Oberhauses stießen es um. Nun will die Regierung dieses umgestoßene Urteil doch als Gesetz zur Annahme bringen. Ganz in Übereinstimmung mit jenem Urteile besagt die neue Bill, welche Birrells Nachfolger im Unterhause einbrachte, daß, im Falle eine Schule konfessionellen Unterricht erteilt, die Schulbehörde ein Fünfzehntel des bezahlten Lehrergehaltes vom Schulvorstande zurückfordern kann. Zahlt der Schulvorstand diese Summe nicht, so hört die Schule auf, eine öffentliche Volksschule zu sein. Es wird dabei angenommen, daß der Lehrer ein Fünfzehntel seiner Zeit dem Religionsunterricht widmet, und daß die entsprechende Summe des Gehaltes von dem Schulvorstande oder den beteiligten Eltern den Steuernzahlern zurückerstattet werden muß, wenn der Religionsunterricht konfessionell ist und nicht die konfessionslose sog. „Cowper-Temple-Religion", d. h. einfache Bibelkunde und Sittenlehre, gelehrt wird. Damit wäre jeder Steuerzahler der ihm durch die Akte von 1902 auferlegten Notwendigkeit, auch die Kosten des konfessionellen Unterrichtes zu bestreiten, enthoben. (Pädagogische Zeitung.)

Die Vorbildung der meisten englischen Lehrer bedarf noch sehr der Verbesserung. Der Seminarbesuch ist nicht obligatorisch; er könnte es auch nicht sein, da Großbritannien nur 44 Seminare hat. Die Seminaristen beziehen ansehnliche Unterstützungen; es ist deshalb der Andrang zu den Aufnahmeprüfungen ziemlich stark. Zu dieser Prüfung melden sich die Pupil teachers, von denen es in England etwa 27000 gibt, d. h. 17 v. H. aller Lehrer. Diese „Schüler-Lehrer" rekrutieren sich aus solchen talentvollen Elementarschülern, die es nicht für unter ihrer Würde halten, den Beruf eines Lehrers zu ergreifen. Im Alter von 13 Jahren kann der Pupil teacher seine Laufbahn unter Leitung eines Headmasters (Hauptlehrers) beginnen. Gelingt es dem Pupil teacher nicht, einen Sitz im Seminar zu erringen, so tritt er ins Lehramt zurück und meldet sich nach einigen Jahren zum Autodidaktenexamen, das keine großen Anforderungen stellt. Nachher schreckt ihn nicht das Gespenst einer zweiten Prüfung; auch sorgt keine Konferenz für seine Weiterbildung. Die größte Zahl dieser so in den Beruf hineingelangenden Lehrer bleibt Handwerker; gleich den Schulgesellen des deutschen Mittelalters verbringen sie ihr Leben als unselbständige Gehilfen der Hauptlehrer. Nach dem Jahresbericht 1905/06 der Lehrervereinigung treiben 53 v. H. aller englischen Lehrer in den geschilderten Stellungen ihr „verderbliches Wesen". Etwa 47 v. H. aller englischen Lehrer haben eine bessere berufliche Vorbildung genossen, als es den preußischen Lehrern in ihrer überwiegenden Zahl bisher möglich war. Sie haben sich als certificated teachers nach der Seminarzeit einen akademischen Grad erworben. Diesen können sie auf dreifache Weise erreichen: durch Selbststudium, auf einem Royal College of Science oder auf einem University College. Die so ausgebildeten Lehrer liefern die Anwärter für die Schulleiterstellen; sie haben auch jene Vereinigung ins Leben gerufen. Die Lehrergehälter sind niedrig; dies fällt besonders dann ins Auge, wenn man sie mit den Gehältern anderer Beamten vergleicht und den Kaufwert des englischen Geldes in Betracht zieht, der etwa halb so groß als der des deutschen Geldes ist. Verhältnismäßig gute Gehälter zahlt Hastings in der Grafschaft Sussex. Diese Skala sieht so aus: A. Hauptlehrer (das Höchstgehalt wird in 11 Jahren der Amtszeit als Hauptlehrer erreicht):

I. 3000—3500 Mk. (in Schulen bis 200 Schüler),
II. 3000—4000 „ („ „ „ 275 „),
III. 3000—4400 „ („ „ über 275 „),

B. Hauptlehrerinnen:

I. 2300—3200 Mk.
II. 2300—3600 „
III. 2300—4000 „
} nach der Norm unter A.

C. Geprüfte Lehrer: 1600—2700 M. (erreichbar in 12 Dienstjahren, wenn der Hauptlehrer die Beförderung, die jährlich 100 M. beträgt, befürwortet). D. Geprüfte Lehrerinnen: 1400—2500 M. E. Ungeprüfte Lehrer: 1300—1500 M., erreichbar in 5 Dienstjahren. F. Ungeprüfte Lehrerinnen: 1100—1300 M., erreichbar in 5 Dienstjahren. Dem Hauptlehrer können zu seinem Gehalt Regierungszuschüsse bewilligt werden, wenn seine Schule einen möglichst hohen Prozentsatz der Besuchsziffer aufweist. Der Satz geht nirgends über 75 v. H. hinaus, da die Bevölkerung den bestehenden Schulzwanggesetzen immer noch Widerstand entgegensetzt. Mancher Lehrer bessert sein Einkommen durch Verheiratung mit einer Lehrerin auf, da diese auch als Ehefrau im Amte bleiben darf.

In den Städten sind die Schulen meist siebenstufig; der Schulbesuch dauert vom 7. bis 14. Lebensjahre. Vom 5. Lebensjahre an muß das Kind eine Infant-School besuchen, wo es im Lesen und Rechnen für den Besuch der Hauptanstalt vorbereitet wird. In dieser sind dem Sprach- und Rechenunterricht sehr viele Stunden zugewiesen. Das ist erklärlich. In der Maß- und Gewichtsrechnung fehlt das Dezimalsystem; die überaus zahlreichen verschiedenen Maße und Gewichte beruhen auf ebenso vielen verschiedenen arithmetischen Einheiten. Die Sprache bereitet selbst dem englisch redenden Kinde große Schwierigkeiten. Die Abstrakta müssen wie Vokabeln einer Fremdsprache gedächtnismäßig angeeignet werden, da sie zumeist fremden Sprachen entstammen. Unendliche Mühe verursacht ferner die Aussprache und die Orthographie. (Pädagogische Zeitung.)

In Frankreich hat sich seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine völlige Loslösung der Schule von der Kirche vollzogen; das mußte für die Kirche um so schmerzlicher sein, als der Staat hier seit einem Jahrtausend sich um die Schule nicht gekümmert und alles der Kirche überlassen hatte. Nur mit Genehmigung der kirchlichen Autoritäten durften die Lehrer angestellt und entlassen werden; die Lehrtätigkeit stand unter der beständigen Kontrolle der Geistlichen, die den Lehrer ohne weiteres aus seinem Amte entfernen konnten. Infolgedessen sah es mit der Schule recht schlecht aus; „im 18. Jahrhundert", sagt ein französischer Schriftsteller, „ist das Dorf eine Gemeinschaft, deren Mitglieder arm, unwissend und roh sind." Wohl sind auf verschiedenen Konzilien Beschlüsse über die Verbesserung der Schulen gefaßt worden; aber zur Ausführung derselben kam es nicht. Nur einzelne Personen haben sich um die Hebung des Schulwesens verdient gemacht; so gründete der Kanonikus J. B. de la Salle 1679 die Gesellschaft der Brüder der christlichen Kirche, welche eine Anzahl Volksschulen gründeten und darin Unterricht erteilten. Vor der Revolution von 1789 genossen nicht die Hälfte der Kinder im schulpflichtigen Alter Unterricht, obwohl in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schon einzelne Gemeinden sich des Volksschulwesens annahmen. Aber wo auch Schulunterricht erteilt wurde, da stand er ganz im Dienst der Kirche; die sog. Realien und die Bedürfnisse des Lebens blieben völlig unberücksichtigt. Nicht ohne Grund warnte Richelieu in seinem politischen Testamente vor der Auslieferung der Schulen an die Jesuiten, weil dann alle Staatsämter in die Hände der von den Jesuiten Erzogenen fallen würden; diese aber verfolgten andere Interessen als die des Vaterlandes. In der Nationalversammlung wurde daher einstimmig die Forderung aufgestellt, der Unterricht solle weltlichen Händen anvertraut werden; in den meisten Reformentwürfen wird die Schule dem Staate unterstellt und die Übertragung eines Lehramtes von einem Befähigungsnachweise abhängig gemacht. Leider blieben diese Forderungen unausgeführt; es fehlte an Geld und an Lehrkräften. Napoleon I. nahm zwar auch das Schulwesen für den Staat in Anspruch; allein er verhinderte es nicht, daß die Priester in privaten Anstalten Unterricht erteilten, welcher mit der Verfassung und Regierung in Widerspruch stand. Wohl wurden Verordnungen über die Lehrerbildung, die Schulverwaltung, die Schulorganisation u. dgl. erlassen; aber auch hier fehlte es an Geld und Kräfte zur Ausführung. So gelang es dem Klerus ohne große Mühe, sich unter den Bourbonen des Schulwesens wieder völlig zu bemächtigen; so konnte 1830 der französische Kultusminister von einem „betrübenden Bilde" reden, „das der Volksunterricht in Frankreich seit lange bietet". Im

Jahre 1827 sollen 54% der jungen Männer im Alter von 21 Jahren Analphabeten gewesen sein; 1833 waren 50% der männlichen und 75% der weiblichen Bevölkerung Analphabeten. Als 1833 der Staat die Organisation der Volksschule in die Hand nahm, da hob sich dieselbe rasch; die Lehrerseminare z. B. vermehrten sich von 13 auf 76. Unter Napoleon III. bekam aber wieder die Kirche die Herrschaft über die Schule; 1872 hatten von 35 818 Lehrerinnen, welche Kongregationen angehörten, nur 3816 einen Befähigungsnachweis; durch die Freigebung des Unterrichts (Gesetz von 1850) stieg die Zahl der kirchlichen Schulen und fiel die der weltlichen rasch. Aber nur ein kleiner Teil des Volkes erhielt überhaupt Unterricht; Dreiviertel desselben blieb ungebildet. Seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts hat der Staat das Schulwesen ganz in seine Hand genommen; seit dieser Zeit blühte es rasch empor.

Durch die Verhandlungen über die Simultanschule und den Religionsunterricht ist die Aufmerksamkeit der deutschen Schulmänner wieder auf den in Frankreichs Schulen eingeführten Moralunterricht gelenkt worden; da in Deutschland die Frage des Moralunterrichtes die Schulmänner in dem nächsten Jahrzehnt jedenfalls viel beschäftigen wird, so empfiehlt es sich, daß sie sich mit dem französischen Moralunterricht eingehend beschäftigen. Derselbe geht von der richtigen Ansicht aus, daß der Moralunterricht mehr wie ein anderer Lehrgegenstand das Interesse der Kinder wecken und pflegen muß; denn es müssen durch denselben „dem Schüler wahrhaft echte Gefühle" aufgehen, „die hinlänglich stark sind, um ihm, wenn es not tut, in dem Kampf des Lebens zu helfen, über seine Leidenschaften und Fehler zu siegen" (Ott, Der Moralunterricht in der französischen Volksschule). Der Lehrer soll in dem Kinde den Sinn für das Sittliche ausbilden, schärfen, berichtigen und kräftigen; das sicherste Mittel hierzu ist die Ausbildung des Gewissens. Für einen solchen Unterricht waren die französischen Lehrer nicht vorgebildet; daher erschienen bald nach dem Erlaß des Gesetzes resp. des Normallehrplans von 1882 eine Anzahl von Lehrbüchern zum Moralunterricht; sie sollten Ratgeber und Führer für den Lehrer sein und ihm Anleitung zur Darbietung des Stoffes in faßlicher und verständlicher Form geben. Die bekanntesten dieser Moralbücher sind die von Boyer und Compayré; beide gelten als Autoritäten auf diesem Gebiete. Auf der Unterstufe soll der Moralunterricht nicht systematisch und lehrhaft sein; er soll vielmehr als Vorbereitung für die Mittel- und Oberstufe dem Schüler allgemeine Begriffe in anschaulicher Form beibringen. Als Mittel hierzu bieten sich Erzählungen, Beispiele, Sprüche, Gleichnisse und Fabeln dar. Hier wie auf der Mittel- und Oberstufe ist die Religion keineswegs ganz ausgeschlossen; sie tritt vielmehr da auf, wo sie zur Moral in Beziehung steht. Diese wird allerdings als in der menschlichen Natur begründet angesehen; in ihrer Ausbildung aber tritt die Religion als Stütze auf, indem man im Gottesbegriff eine Sanktion der moralischen Gebote sucht. Daher hat man auch in den Lehrgang einen Abschnitt über die „Pflichten gegen Gott" aufgenommen; den Kindern soll darin ganz besonders die Achtung vor dem höchsten Wesen und dem Glauben anderer Menschen beigebracht werden. Die Frömmigkeit besteht in dem Streben nach sittlicher Vollkommenheit; der beste gottwohlgefällige Dienst ist aufrichtig, gerecht und wohltätig zu sein und seine Pflichten zu erfüllen. Man darf dabei nicht unbeachtet lassen, daß der Moralunterricht etwas völlig Neues war, für den man erst den rechten Weg finden mußte; daß dabei Fehler gemacht worden sind, ist leicht erklärlich. Der Mangel

an geeigneter Vorbildung der Lehrer hatte zur Folge, daß sich dieselben sklavisch an das Lehrbuch anschlossen; vielfach war der Unterricht infolgedessen trocken und abstrakt und artete ins Auswendiglernen der moralischen Lehren aus. Um jeden Schein eines konfessionellen Gepräges des Moralunterrichts zu vermeiden, hat man die religiös-sittlichen Lehrstoffe der Bibel (Psalmen, Gleichnisse usw.) ganz zurücktreten lassen; die moderne französische Lyrik ernst-sittlichen Inhaltes dagegen hat Beachtung gefunden. Es fehlt auch hier nicht an extremen Forderungen; so haben ein französischer Lehrerkongreß (1901) und ebenso der Freidenkerkongreß (1905) die Forderung aufgestellt, den Moralunterricht nicht auf den Glauben an Gott zu gründen. In den genannten Moralbüchern wird die Moral im Sinne Kants erfaßt; die Religion erscheint infolgedessen als eine Forderung der Moral. Daher steht in ihnen die religiöse Pflichtenlehre am Schluß der moralischen Pflichtenlehre; der Gottesbegriff und die Unsterblichkeit der Seele figurieren nur als Postulate der praktischen Vernunft. „Alles in allem muß gesagt werden, daß von einer Religionsfeindschaft des Moralunterrichts, wie er im amtlichen Lehrplan und in den genannten Lehrbüchern geboten wird, nicht geredet werden kann" (Ott, Stadtpfarrer, Der Moralunterricht in der französischen Volksschule). Man muß dabei beachten, daß die französische Schulgesetzgebung der achtziger Jahre eine Reaktion gegen den Druck der katholischen Kirche war, welche bis dahin in Frankreich die Schule völlig beherrscht und zu politischen Zwecken ausgebeutet hatte; diese Macht sollte gebrochen werden. „Dazu kommt die Tatsache, daß weite Kreise des französischen Volkes längst nicht bloß mit der Kirche, sondern mit der Religion überhaupt zerfallen sind; auch hieran ist die Kirche nicht ohne Schuld" (Ott a. a. O.). Das hat zu Einseitigkeiten geführt, welche der Sache schädlich und hinderlich sind; namentlich ist dadurch die Stellung der Moral und Religion zueinander in ein falsches Geleise geraten.

Über die Fortbildung der schulentlassenen Jugend und lernbegieriger Erwachsener in Frankreich ist soeben der zwölfte Bericht (1905—1906) erschienen, dessen Verfasser Edouard Petit, inspecteur général de l'Instruction publique, ist. Der Einteilung des interessanten Jahrbuches folgend, entnehmen wir ihm einige wichtige Angaben: 1. Cours d'adolescents et d'adultes. (Kurse für die Jugend und für Erwachsene.) Im verflossenen Jahre gab es 47330 Kurse, und zwar 29872 für Jünglinge und Männer, 17458 für Frauen. Außerdem haben nichtöffentliche Vereinigungen (Schutzvereine, Gewerkschaften, Bildungsvereine usw.) im ganzen über 6000 Kurse eingerichtet. Die meisten volkstümlichen Bildungsgelegenheiten boten die Departements Paris und Lille. 530000 Hörer waren eingeschrieben; ungefähr 420000 besuchten regelmäßig und mit Erfolg den Unterricht. Die früheren sog. Wiederholungskurse (cours de revision et de perfectionnement) haben mehr und mehr die Gestalt von beruflichen Fortbildungskursen angenommen und sich den ökonomischen Bedürfnissen der einzelnen Gegenden angepaßt. Sie bereiten auf das landwirtschaftliche, industrielle und soziale Leben vor. In den Mädchen-Fortbildungskursen wird seit einigen Jahren auch Hauswirtschaftskunde, Gesundheitslehre und weibliche Handarbeit getrieben. 2. Cours pour les militaires. In allen größeren Garnisonsorten haben eifrige Volksschullehrer mit dem Einverständnis der Militärbehörden Elementarkurse für die Analphabeten unter den Soldaten eingerichtet. Am Unterricht beteiligten sich auch tüchtige Offiziere als Lehrer. 3. La lecture publique; Lesezirkel sind unter der schulentlassenen Jugend beiderlei Geschlechtes

auch in kleineren Orten gegründet worden. Sie finden am meisten Zuspruch. Man liest einzeln, mit verteilten Rollen, und übt selbst das Chorlesen und Deklamieren. Der Lesestoff wird nur den besten französischen Schriftstellern entlehnt: Molière, Racine, Corneille, Rabelais, von Hugo, Erckmann-Chatrian, Daudet, Loti, Geschichte des Krieges 1870/71 von Paul et V. Margueritte, Michelet, George Sand usw. 4. Les conférences populaires. Öffentliche volkstümliche Vorlesungen wurden 1905/06 über 90000 abgehalten. Die Zuhörerzahl wird auf etwa 3 Millionen geschätzt. Am meisten Beifall fanden die geographischen Vorträge mit Lichtbildern, dann die lokal-historischen und auf dem platten Lande die landwirtschaftlichen Vorlesungen. Auch in der Armee sind die volkstümlichen Vorlesungen eingedrungen. Ungefähr 2000 Offiziere behandeln vor einer zahlreichen militärischen Zuhörerschaft Themen aus der zeitgenössischen Geschichte, der Geographie und der Alkoholfrage; Volksschullehrer werden zu Vorträgen in den Kasernen eingeladen. 5. Sociétés d'instruction populaire. Ungefähr 2500 Bildungsvereine beschäftigen sich hauptsächlich mit Fachausbildung der schulentlassenen Jugend. In größeren Städten haben sie sich auch die Verbreitung fremder Sprachen (des Englischen und Deutschen namentlich) zur Aufgabe gemacht, und selbst Ausländern werden von diesen Gesellschaften gratis Stunden in der französischen Sprache erteilt. 6. Universités populaires. Die den Engländern und Dänen nachgebildeten Volkshochschulen haben in Frankreich nicht recht zur Entwicklung kommen können. Der Streit der Parteien ist in sie hineingetragen worden; jede Partei möchte diese Institute als Pflanzschule ihrer Ideen mißbrauchen, und so sind schon jetzt viele Volkshochschulen nicht mehr lebensfähig. Alles in allem ist es ein Bild schaffensfroher Arbeit, das die französische „éducation populaire" bietet. Beim Vergleich mit deutschen Verhältnissen aber hat man zu bedenken, daß es in Frankreich noch immer an organisierten Zwangsfortbildungsschulen fehlt, daß also diese Versuche, sie zu ersetzen, im Verhältnis zu dem Riesenwachstum der deutschen Fortbildungsschulen wenig besagen wollen. (Die Fortbildungsschule — Pädagogische Zeitung. O. K.)

In Italien ist das öffentliche Schulwesen in folgender Weise organisiert: 1. a) Elementarschule (6 Schuljahre). b) Abend- und Sonntagsschulen für erwachsene Analphabeten. (Lehrplan vom Ministerium für öffentlichen Unterricht; die Ernennung der Lehrer und Aufbringung der Kosten liegt den Kommunen ob.) 2. c) Sekundarschulen ersten Grades (dreijähriger Kursus). Dazu gehören: Realschulen, das Untergymnasium, Normalschulen zur Ausbildung der Elementarschullehrer usw. (Lehrplan, Lehrer-Besoldung und -Ernennung beim Unterrichtsministerium.) d) Sekundarschulen zweiten Grades. Nämlich: Obergymnasium (2 Jahre), Lyzeum (3 Jahre), Technisches und Nautisches Institut (5 Jahre), höhere Normalschulen für Lehrer und Lehrerinnen (4 Jahre). (Lehrplan, Lehrer-Ernennung und -Besoldung beim Unterrichtsministerium.) Wer also eine höhere Schulbildung erreichen will, hat drei Wege vor sich: 1. klassische Bildung (Untergymnasium 3 Jahre, Obergymnasium 2 Jahre, Lyzeum 3 Jahre, Summa 8 Jahre). 2. Realschulbildung (Realschule ersten Grades 3 Jahre, Real- (nautische) Schule zweiten Grades 4—5 Jahre, Summa 7—8 Jahre). 3. Lehrerbildungskursus (Normalschule ersten Grades drei Jahre, Normalschule zweiten Grades 4 Jahre, Summa 7 Jahre). Für den Moralunterricht an den Elementarschulen hat der Lehrplan von 1905 das Folgende festgesetzt: Klasse 1 und 2 (erstes und zweites Schuljahr): Sittliche Erziehung. Praktische Normen der Lebensführung

(indirekte Lehrmethode, d. h. Anschauungsunterricht, in den von der Instruktion bestimmten Grenzen). Klasse 3 und 4 (drittes und viertes Schuljahr): Sittliche Erziehung und Bürgerkunde. Praktische Normen der sittlichen und bürgerlichen Lebensführung (direkte und indirekte Lehrmethode in den von der Instruktion bestimmten Grenzen). Klasse 5 (fünftes Schuljahr): Pflichten und Rechte des Menschen und Bürgers. Allgemeine Übersicht über die politischen und Verwaltungs-Körper und -Einrichtungen. Verfassungskunde. Klasse 6 (sechstes Schuljahr) a) für Knaben: Pflichten und Rechte des Menschen und Bürgers. Justizverwaltung. Praktische Einführung in die Kenntnis der hauptsächlichsten Strafrechtsbestimmungen, in bürgerliches und Handelsrecht. Skizzen aus der Gesetzgebung für Arbeiterwohlfahrt, Versicherungs-, Fürsorgewesen u. dgl.; b) für Mädchen: Pflichten und Rechte des Menschen und Bürgers. Skizzen aus der Gesetzgebung für Arbeiterwohlfahrt, Versicherungs-, Fürsorge-Wesen u. dgl. In ganz ähnlicher Weise wird ein- oder zweijährig in den Abend- (Feiertags-) Schulen für erwachsene Analphabeten Unterricht in den Pflichten und Rechten des Menschen und Bürgers und Einführung in die Verfassungs- und Gesetzeskunde mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der arbeitenden Bevölkerung gegeben. In den mittleren und höheren Schulen wird kein Religionsunterricht erteilt; in den Elementarschulen kann ein solcher nach dem Wunsche der Gemeinde fakultativ erteilt werden und ist derselbe entweder konfessionell oder konfessionslos.

Durch die Weltausstellung in St. Louis wurde die Aufmerksamkeit Deutschlands auch auf das Unterrichts- und Erziehungswesen der Vereinigten Staaten von Nordamerika gelenkt; von deutschen wie von österreichischen Schulmännern sind Reiseberichte darüber erschienen. Der königlich preußische Minister für Handel und Gewerbe legte 1905/06 dem Abgeordnetenhause eine Sammlung von 14 Reiseberichten einer aus Fachmännern bestehenden Studienkommission vor, worin die Unterrichtsverhältnisse der Union an sich und besonders der gewerblichen behandelt und im Vergleich zu den preußischen einer kritischen Betrachtung unterzogen wurden. Ist auch im Erziehungs- und Unterrichtswesen der Vereinigten Staaten noch manches unvollkommen, so verdient es doch nach dem Urteile sachkundiger Beurteiler die volle Beachtung; deshalb ist auch eine eingehende Schilderung desselben im „Pädagogischen Jahresbericht" an der Hand der genannten Berichte und des von Professor H. Loebner (Inspektor des gewerblichen Bildungswesens in Wien) auf Grund einer Studienreise nach den Vereinigten Staaten und des Studiums der betr. Literatur herausgegebenen Werkes (Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika) berechtigt. Das Schulwesen der Vereinigten Staaten ist noch nicht alt; es ist eine Frucht der ungewöhnlichen Entwicklung von Landwirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Technik, Industrie, Handel und Verkehr in den letzten fünf Dezennien, welche wiederum durch das Erziehungs- und Unterrichtswesen gefördert wurde. Man bringt den Erziehungs- und Unterrichtsfragen in den Vereinigten Staaten großes Interesse entgegen; eine große Anzahl von reichen Leuten stellen große Summen zur Hebung desselben zur Verfügung. Wenn man nun einen Vergleich zwischen dem deutschen und amerikanischen Erziehungs- und Unterrichtswesen anstellt, so darf man nicht übersehen, daß die geschichtliche Entwicklung und die kulturellen Verhältnisse beider Länder verschieden gestaltet sind, was selbstverständlich auch eine Verschiedenheit in dem Erziehungs- und Unterrichtswesen bedingt; „soviel aber steht fest, daß das

in den Vereinigten Staaten zurzeit bestehende Unterrichts- und Erziehungswesen alles leistet, was das Volk verlangt, und daß mit eiserner Energie alle noch anhaftenden Mängel ohne Säumen zu verbessern getrachtet werden" (Loebner a. a. O.). Sachkundige und objektiv urteilende Staatsmänner sind sich darüber klar, daß die Vereinigten Staaten schon jetzt in der Front der ersten Kulturstaaten der Welt marschieren und nicht eher ruhen werden, bis sie die führende Stelle einnehmen, wenn nicht die anderen Kulturstaaten ihnen den Rang streitig machen; in erster Linie benutzen sie für diesen Zweck das Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Dem Amerikaner ist es zum Bewußtsein gekommen, daß Bildung Macht bedeutet; deshalb war es sein Bestreben, gleichzeitig mit der Urbarmachung seines Landes auch in der Bildung fortzuschreiten. Das Unterrichtswesen liegt in den Vereinigten Staaten nicht in den Händen der Zentralregierung, sondern in denen der Einzelstaatenregierungen; diese überlassen die Ausführung (Schuleinrichtung und Schulbetrieb) wiederum den Stadt- und Landgemeinden, größtenteils der Privatinitiative. Die Zentralregierung stellt hinsichtlich des Unterrichtswesens nur ein statistisches und beratendes Amt dar; die Einzelstaatenregierungen haben die Oberaufsicht und helfen mit finanziellen Mitteln nach, wo die Privatinitiative versagt. Dieser Entwicklungsgang des Unterrichtswesens der Vereinigten Staaten macht sich in der Gestaltung desselben deutlich bemerkbar; denn da es zum größten Teil aus der Privatinitiative hervorgegangen ist, so muß es naturgemäß große Verschiedenheiten aufweisen, da es sich allen möglichen Bedingungen und Auffassungen seiner Gründer und Leiter anpassen mußte. Zwischen den einzelnen Schulgattungen bestehen keine scharfen Grenzen, wodurch eine unbegrenzte Entwicklung der einzelnen Anstalten entsprechend den ihr zu Gebote stehenden Mitteln möglich ist; die gegenseitige Konkurrenz der Anstalten fördert diese Entwicklung. Aber alle diese Anstalten werden von einer Anzahl von Grundsätzen beherrscht; wir finden bei ihnen: 1. gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen; 2. die gänzliche Ausschaltung jeglichen religiösen Unterrichts; 3. die nationale Erziehung der bodenständigen und der eingewanderten Jugend zu echten Bürgern der Vereinigten Staaten; 4. Freiheit in der Entwicklung hinsichtlich der Organisation und Methode.

Als eine Folge der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter von der niedrigsten bis zur höchsten Unterrichtsstufe ist die verhältnismäßig umfangreiche Zuwendung des weiblichen Geschlechts zu den Studien zu bezeichnen; am liebsten wendet es sich dem Lehrerberuf zu; deshalb trifft man in keinem Lande so viele Lehrerinnen in den Schulen, und zwar auf allen Unterrichtsstufen und in allen Lehrfächern, als wie in den Vereinigten Staaten. Das System der Koedukation hat sich nach der Aussage von Professor Loebner im allgemeinen gut bewährt; allerdings muß es von der untersten Stufe an mit Befolgung der nötigen Vorsichtsmaßregeln (einsitzige Subsellien, getrennte Garderoben, Bedürfnisanstalten und Spielplätze) durchgeführt werden. Allerdings hat das System auch seine Gegner; zu ihnen gehört u. a. auch Stanley-Hall, der Präsident der Clark-Universität. „Der männliche Lehrer", sagt er, „verschwindet in Nordamerika mit unheimlicher Raschheit"; es gibt mehrere Bundesstaaten und mehrere Städte, in denen das Lehrpersonal zehn- oder zwölfmal mehr Frauen als Männer zählt. In den höheren Schulen verringert sich die Zahl der Schüler männlichen Geschlechts in gerade auffallender Weise. Das von dem weiblichen Geschlechte gestellte Kontingent erlangt von Tag zu Tag ein größeres Übergewicht. Es gibt sogar schon eine

ganze Anzahl Lehrinstitute, in denen man kaum noch einen einzigen Knaben findet. In der Gesamtzahl der Schüler, die die höheren Schulen besuchen, repräsentiert das weibliche Element fast 60 v. H. Auch Stanley stellt nicht in Abrede, daß das System gewisse Vorteile haben kann; er gibt zu, daß sich die beiden Geschlechter durch das Zusammensein besser kennen lernen und sich eine gegenseitige Reserve auferlegen, daß sich die Sitten der Knaben durch das Zusammensein mit Mädchen verfeinern und sich ihr Fleiß durch das Beispiel der meist besser lernenden Mädchen hebt; es bildet sich ein geschwisterliches Verhältnis heraus, das den Verkehr im späteren Leben erleichtert. „Nach amerikanischer Ansicht zeigt sich die angeblich minderwertige geistige Veranlagung des weiblichen Geschlechts erst in den höchsten Regionen wissenschaftlicher Forschung; von Ausnahmen abgesehen, wird hierin die Leistung des männlichen Geschlechts nicht erreicht" (Loebner a. a. O.), weshalb man auf dieser höchsten Stufe auch in den Vereinigten Staaten einen gesonderten Unterricht für Mädchen und Jünglinge für zweckmäßiger hält. In den ersten Lebensjahren dagegen trete die Verschiedenheit der Geschlechter nicht hervor; das ist etwa bis zum 11. und 12. Jahr der Fall. Aber das amerikanische Schulsystem berücksichtigt diese Unterschiede in der Hinsicht nicht, daß es auch die Knaben nach dem 12. Lebensjahre meistens nur von Lehrerinnen unterrichten läßt; aber „junge Knaben", sagt Stanley, „brauchen eine andere Atmosphäre als junge Mädchen. Sie brauchen eine andere Disziplin und eine andere Arbeitsmethode. Die jungen Mädchen sind ihnen überlegen an Auffassungsgabe, Fleiß und Gedächtnisstärke. In mehreren höheren Schulen haben sie bereits das Monopol im Lateinischen, in den modernen Sprachen und in der Literatur an sich gerissen. Die jungen Knaben dagegen zeigen mehr Geschmack für die Kenntnisse, die einen praktischen Wert haben können. Nichts ist verhängnisvoller für ihre geistige Entwicklung, als sie einem Erziehungssystem zu unterwerfen, das rein mechanisch und nur für die jungen Mädchen gut ist, weil es sich hauptsächlich an das Gedächtnis wendet, an eine Tätigkeit also, die den jungen Mädchen in allen Fächern, in denen die Form dem Inhalt geopfert werden kann, eine ausgesprochene Überlegenheit sichert . . ."

In den Vereinigten Staaten sind Staat und Kirche vollständig getrennt; daher hat die Konfession auch nicht den geringsten Einfluß auf staatliche Verhältnisse, die Bekleidung eines Amtes usw. Das schließt nicht aus, daß im amerikanischen Volke eine gut religiöse Gesinnung herrscht und dasselbe einen „achtbaren Grad religiöser und sozialer Moral in sich trägt"; die Religion ist hier wirklich Privatsache. Infolgedessen kommt in den Lehrplänen der öffentlichen und vieler Privatanstalten der Religionsunterricht, aber auch der Moralunterricht nicht vor; er wird in den aus privaten Mitteln erbauten Kirchen und von privaten Predigern in den Sonntags- oder Kirchenschulen an die Kinder der betreffenden Religionsgemeinschaften erteilt. Wir können diese Verhältnisse nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragen; denn es steht uns die geschichtliche Entwicklung im Wege, die nicht unbeachtet bleiben kann. Sodann halten wir es nicht für gerechtfertigt, die religiöse und moralische Bildung ganz der Kirche resp. den religiösen Gemeinschaften zu überlassen. Auch darin können wir kein zu erstrebendes Ideal sehen, daß der Lehrer durch das Textbuch (Lehrbuch) hinsichtlich des Lehrstoffs an einen fix gegebenen Rahmen gebunden ist und des freien Vortrags dadurch enthoben wird; da die Schüler der Volks- und Oberschulen aus dem Textbuche Lektionen zum häuslichen Lernen aufbekommen, die der Lehrer

alsdann abhört, so liegt die Gefahr der rein gedächtnismäßigen Aneignung des Lehrstoffes zu nahe. Den amerikanischen Pädagogen dagegen sagt dieses System sehr zu; „sie behaupten, daß der Schüler dadurch gezwungen wird, Kenntnisse durch Lesen und Studieren von Büchern zu erwerben, frühzeitig eine gewisse Selbständigkeit im Aufsuchen des für ihn Wissenswerten zu erlangen, und daß er weiterhin auf die Heranziehung des in den großen öffentlichen Volks- und Schülerbibliotheken des Landes zur eigenen Erweiterung der Kenntnisse dargebotenen Bildungsstoffes, sowie zur frühen und regen Anteilnahme an dem öffentlichen Leben mit Hilfe der durch die Presse gebotenen Informationen hingeleitet wird" (Loeber a. a. O.). In dieser Behauptung liegt ohne Zweifel ein Körnchen Wahrheit; indessen läßt sich der Zweck auch durch gute Lesebücher und Schülerbibliotheken und den richtigen Gebrauch derselben erreichen. Im Anschluß daran lassen sich die Übungen im Reden, im freien Vortragen, die bis jetzt vernachlässigt werden, anstellen. Der Ausbildung von Auge und Hand durch Werk- und Zeichenunterricht wird in den Schulen der Vereinigten Staaten besondere Aufmerksamkeit zugewandt; „in der Einführung des Manual Training (Werk- oder Handfertigkeitsunterricht) in Kindergarten, Volks-, Ober- und vielen Spezialschulen erblickt der amerikanische Pädagoge die Grundlage für eine ebenmäßige, harmonische Ausbildung des Körpers wie des Geistes, für die Weckung des Verständnisses der gewerblichen, industriellen und wirtschaftlichen Erfordernisse des modernen Kulturlebens und für die Wertschätzung der werktätigen Arbeit überhaupt (Loeber). Leider haben die deutschen Pädagogen in der Mehrzahl noch wenig Verständnis für die technische Bildung durch den Werkunterricht; auch sind die bestehenden Schuleinrichtungen der Einführung desselben nicht günstig.

Im Alter von vier Jahren treten die Kinder in den Kindergarten und mit sechs in die öffentliche Volksschule ein, die bis zum 14. Lebensjahre besucht wird; meistens besteht Schulzwang. Der Samstag ist ein freier Tag. Es wird in der Volksschule in den auch bei uns üblichen Lehrgegenständen unterrichtet; es kommt aber noch der Werkunterricht hinzu. Eine Klasse zählt gewöhnlich 20—50 Schüler; ein Lehrer versieht aber oft zwei Klassen, so daß die eine Klasse mit dem Textbuch beschäftigt wird, während er in der andern unterrichtet. In Wirklichkeit zeigen die Volksschulen des Landes zahlreiche Verschiedenheiten in den Lehrplänen; in manchen ist auch eine Fremdsprache und Kochunterricht eingeführt. Die Oberschule muß in ihrer jetzigen Gestalt als eine Ergänzung der achtklassigen Volksschule angesehen werden; sie zerfällt gewöhnlich in mehrere, gewöhnlich vierjährige Kurse (klassischer, modernsprachlicher, realwissenschaftlicher, technischer). Es ist schon hervorgehoben worden, daß dem Werkunterricht besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird; es darf dies wohl mit der Entwicklung einer selbständigen Kunst und Kunsttechnik in Zusammenhang bringen, die gegenwärtig in den Vereinigten Staaten wahrzunehmen ist. Man hat erkannt, daß es „vornehmlich nur die Aufgabe der Schule sein kann, durch systematische Erziehung ästhetisches Fühlen und Denken zu wecken und damit schon zu einem Zeitpunkte zu beginnen, in welchem die Jugend vermöge ihrer tausendfältigen Aufnahmsfähigkeit für alles sie Umgebende bei entsprechender Darbietung dafür so überaus empfänglich ist" (Loebner); man war sich bewußt, daß nur auf diesem Wege eine nationale Kunst zu erreichen ist. „Wie die sprachliche Ausbildung das Individuum auf zuvor gesichertem geistigen Fundament für das Verständnis der Schöpfungen

der Dichtkunst vorbereitet, so soll die geeignete Schulung von Auge und Hand zunächst Kunstsinn und Kunstverständnis im Bereiche der bildenden Kunst vermitteln und einer vielleicht später geplanten Kunstausübung den Boden ebnen; der Erziehungsprozeß muß nach diesem System wohl beim Einfachsten, dem Sinne eines Kindes Zugänglichsten beginnen, sich aber auf möglichst viele Dinge seines eingeschränkten Tätigkeitsbereiches erstrecken, damit die allgemeine und die Kunst-Erziehung gleichen Schritt halten und schließlich gleichbedeutend nebeneinander bestehen und im Effekt sich ergänzen können" (Loebner). Der diesbezügliche Unterricht beginnt schon im Kindergarten; in der Volksschule ergänzen sich Werk- und Zeichenunterricht. Die Früchte dieses Unterrichts zeigten sich besonders auf den Weltausstellungen deutlich; hier ließ sich der Fortschritt in der Entwicklung einer nationalen Kunst deutlich wahrnehmen.

Die Ausbildung geeigneter Lehrkräfte beiderlei Geschlechts für die Kindergärten, Volks- und Oberschulen geschieht in den Normalschulen und Kollegs; der Eintritt in die erstgenannte Anstalt ist an die Absolvierung der Oberschule geknüpft. Die Normalschule hat einen zweijährigen Kurs; in derselben wird unterrichtet in Psychologie, Geschichte und Prinzipien der Pädagogik, speziell Unterweisung für Unterrichtsführung und Disziplin, Organisation der Schulen und Schulgesetze, Methoden des Unterrichts in Sprache (englisch), Mathematik und Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Gesang, Gymnastik, Zeichnen und Handfertigkeit, Probeunterricht in der Übungsschule; die deutsche Sprache ist Wahlfach. Der Kurs der Kolleges ist einjährig; er bildet nur den Abschluß der Normalschule. Lehrer für die Oberschulen und Schulleiter machen vier- bis fünfjährige Kurse in den Kolleges durch und besuchen zum Teil auch noch die Universität; für Berufslehrer bestehen noch besondere Ausbildungskurse, und ebenso für die Fortbildung der Lehrer, die teilweise mit den Universitäten verbunden sind. „Tüchtiges", sagt der Bundesgewerberat Dr. Dunker, Berlin, in seinem Reiseberichte, „leistet als Erzieherin, besonders auf den unteren Stufen, die amerikanische Lehrerin. Das Wort Teacher ist, wenn es nicht näher bestimmt ist, in Amerika weiblichen Geschlechts, und der größte Teil der amerikanischen Jugend wächst ausschließlich unter der Leitung von Lehrerinnen heran. Das ist nur möglich bei der Stellung, die die Frau drüben einnimmt; und diese Stellung der Frau wird auch wieder mitbedingt durch die Rolle der Lehrerin in der Volkserziehung. In einer Fortbildungsschule im wildesten Chikago sahen wir ein junges Mädchen von vielleicht 28 Jahren eine Klasse von 30 bis 40 erwachsenen und halberwachsenen Männern und Mädchen in meisterhaft taktvoller Weise leiten und sagten uns nachher mit einem Gefühle der Beschämung, daß wir das in einer deutschen Großstadt nicht für möglich hielten. Die wissenschaftliche Qualität der Lehrerinnen in den Mittelschulen läßt häufig sehr zu wünschen. Der Lehrer ist Angestellter der Gemeinde, jedesmal für ein Jahr berufen, der für seine Arbeitstage und nicht darüber hinaus abgelöhnt wird, und der dazu in seiner Stellung dem Wohlwollen des wechselnden Schulvorstandes, in seinem Unterrichte in sehr hohem Grade der Anschauung seines Rektors, in seiner ganzen Tätigkeit der Kritik von Eltern und Schülern überliefert ist, ohne durch die Würde eines Amts geschützt zu sein. Einen männlichen Volksschullehrerstand haben die Vereinigten Staaten demnach noch nicht; ja nicht einmal von einem weiblichen Volksschullehrerstand kann man sprechen, da wohl von den meisten Lehrerinnen die Beschäftigung an der Volksschule als Übergang bis zur Heirat oder bis zur Gewinnung einer anderen Lebensstellung angesehen wird. Es fragt sich nur, ob sich Ge-

legenheit zum Austritt aus dem Dienste findet. Das durchschnittliche Dienstalter beträgt in den Städten angeblich 8 Jahre."

Für die japanische Erziehung bildet das Jahr 1868 einen Wendepunkt; vorher steht sie unter dem Einflusse der chinesischen, nachher unter dem der europäisch-amerikanischen Kultur. Das japanische Volk war somit seit früher Zeit daran gewöhnt, fremde Kultur in sich aufzunehmen; im Gegensatz zu den Chinesen, die ihr Land von der fremden Kultur immer abgeschlossen haben, sind daher die Japaner höchst anpassungsfähig geworden. 1872 wurde die Schule in Japan ganz nach französischem Muster organisiert; im Anfang der achtziger Jahre wurde diese Organisation der Schule vielfach nach amerikanischem Muster modifiziert. Aber bald wurde auch diese Schulorganisation verlassen; sie wurde nach deutschem Vorbild modifiziert. Infolgedessen ist das heutige japanische Schulwesen ein höchst kompliziertes historisches Produkt; man nimmt noch deutlich den französischen, amerikanischen und deutschen Einfluß wahr. In Japan besteht durchgängig die allgemeine Volksschule; die in die Mittelschule eintretenden Kinder müssen erst sechs Jahre die Elementarschule besuchen. Die Mittelschule ist fünfjährig; als Fremdsprachen sind in ihren Lehrplan Englisch, Chinesisch und Deutsch aufgenommen. An sie schließt sich die dreijährige höhere Schule an; sie hat eine juristisch-literarische, eine naturwissenschaftliche und eine medizinische Abteilung. Die Schulen sind durchaus weltlich; die Geistlichen haben keine Beziehungen zur Schule. Neben der Mittelschule schließt sich an die Elementarschule die höhere Töchterschule mit 4—5 Jahrgängen, die Bürgerschule mit verschiedenen Jahrgängen an. An die Mittelschule schließen sich verschiedene Fachschulen an (technische, medizinische, kaufmännische usw.); an die höhere Töchterschule gliedert sich das Lehrerinnenseminar an. Der Moralunterricht hat von jeher eine hervorragende Stellung in der japanischen Schule innegehabt; Religion ist nie in ihr gelehrt worden. Durch zehn Ausschüsse aus dem Kreise der Universitätspersonen, der praktischen Pädagogen und der Regierungsbeamten ist im Auftrage des Kaisers (1903) ein Lehrbuch der Moral hergestellt worden; dieses wird jetzt in den Elementarschulen überall gebraucht. Auf der Stufe der Vorbereitung (1. und 2. Schuljahr) werden die einfachsten Beispiele aus dem alltäglichen Leben in der Form von Erzählungen geboten; in unbewußter Weise soll dadurch der moralische Sinn der Kinder geweckt und gepflegt werden. Auf der folgenden Stufe (3.—6. Schuljahr) wird der Moralunterricht an das Leben geschichtlicher Personen angeschlossen; in den zwei letzten Schuljahren wird etwas systematische Morallehre unterrichtet; immerhin ist auch dieser Unterricht mehr praktisch und anschaulich.

Totenschau.

1. Eman. Martig, 67 J. alt, Seminardirektor a. D. in Bern, früher in Münchenbuchsen; Verfasser pädagogischer Lehrbücher und Mitarbeiter am „Päd. Jahresb."; ein verdienstvoller Schulmann.
2. Dr. H. Zwick, Schulrat und Stadtschulinspektor in Berlin, Verfasser naturwissenschaftlicher Lehrbücher.
3. O. Pache, 64 J. alt, Direktor der Fortbildungsschule in Leipzig-Lindenau; Herausgeber der Zeitschrift „Die Fortbildungsschule", des „Handbuchs des deutschen Fortbildungsschulwesens" und von Lehrbüchern für die Fortbildungsschule.
4. Dr. A. Meuser, Hauptlehrer a. D. in Mannheim, 61 J. alt; Herausgeber der „Neuen badischen Schulzeitung" und Kämpfer für Schule und Lehrer.
5. Dr. A. Israel, Schulrat und Seminardirektor in Zschopau; Pestalozziforscher.
6. H. Cohn, Prof., Augenarzt; hat sich um die Schulhygiene große Verdienste erworben.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

I. Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Die Sorge für die Jugend, sowie die Erkenntnis, daß die bisher auf dem Gebiet der Schule eingehaltenen Wege zu verlassen sind, wenn man dem Rückgang unserer Jugend wirksam begegnen will, führte naturgemäß zu den Bestrebungen der Schulreform. Die Reformer greifen teils das heutige humanistische Gymnasium, teils überhaupt das ganze Schulsystem der Gegenwart an und machen Vorschläge zu dessen Regenerierung. So führte z. B. Professor Josef Rott in Saaz in einem Vortrag aus: „Der Grundschaden liegt in der Überschätzung des Wissens und in der bureaukratischen Verknöcherung der Schulen. Wissen allein ist nicht Macht, wie es immer heißt, sondern Wille ist Macht. Dies beweist die alte und neue Geschichte. Die Schule geht fast ausschließlich auf einseitigen Kenntnisdrill aus und vernachlässigt die ethische Erziehung und das praktische Können. Neben Gedächtnis und Verstand kommen Phantasie, Gemüt und Wille zu kurz." Die Überbürdung ist in allen Schulen, insbesondere aber in der Realschule so groß, wie z. B. J. Patzak in seinem Werk „Schule und Schülerkraft" darlegt, daß die Klagen der Schüler und ihrer Eltern sowie der Lehrer als berechtigte anerkannt werden müssen. Wer für die Jugend offene Augen hat, wird bemerken, daß infolge Überbürdung unter den Schülern Nervosität, Kurzsichtigkeit, Blutarmut u. a. immer häufiger auftreten, obschon nicht zu verkennen ist, daß durch schulhygienische Einrichtungen, wie durch Einführung des verbindlichen Turnunterrichts, des Jugendspiels, der Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, der Reduktion der Hausaufgaben in der Volks- und Bürgerschule, immerhin einigermaßen ein Wandel zum Besseren geschaffen wurde. Insolange jedoch in den Schulen das ganze Streben darauf gerichtet ist, den Schülern möglichst viele Kenntnisse einzuprägen, wird eine namhafte Besserung in den Schulverhältnissen nicht zu gewärtigen sein. Bezirksschulinspektor John in Scheibbs (Niederösterreich) charakterisiert diese Verhältnisse zutreffend in seiner Broschüre „Der Unterricht in der Natur": Unsere Bildungsanstalten von der Volksschule aufwärts tragen alle mehr den Charakter von Lehr- als Unterrichtsanstalten an sich. In solchen Lehranstalten wird gelehrt, gelernt, geprüft und gelitten. Das Lehren ist Vorsagen, viel Sagen, das Lernen ist stumpfes Memorieren, viel Memorieren, das Prüfen ist steifes Aufsagenlassen oder die berüchtigte Schularbeit, vor, während und nach der ganze Klassen zittern, ganze

Klassen, Mädchenklassen, die in Tränen zerfließen und sich jene Nervenzerrüttung zuziehen, von der alle Berufsstände zu erzählen wissen." Infolge des Hastens und Jagens nach Wissensstoff wird die Gemüts- und Willensbildung fast ganz ignoriert; der Nutzeffekt ist Null. Die Forderung einer harmonischen Entwicklung des Zöglings ist bisher nicht erfüllt worden. Und daß die Reformbestrebungen in dieser Richtung nur von sehr geringem Erfolg begleitet waren, findet seine Erklärung in der bereits eingangs erwähnten Überschätzung des Wissens, in der Sucht, Kenntnisse in den Schülern anzuhäufen. Die Anhänger der „alten Schule" wollen nicht begreifen, daß es — wie Dr. Lietz so treffend sagt — in der Schule nur des Lebens, des Lernens, des Spielens und Arbeitens *mit* und *unter der Jugend*, der ungekünstelten Anteilnahme an ihren Freuden und Leiden, der Kraft und Sanftmut, des Vertrauens, der *geduldigen Energie, die feinfühlig zu entwickeln und zu leiten versteht, ohne daß es gemerkt wird*. In allen Schulkategorien wird eine Menge überflüssigen „Lehrstoffs" memoriert, um dann wieder vergessen zu werden; dagegen wird die ethische Entwicklung der Jugend arg vernachlässigt. Man kümmert sich wenig oder gar nicht um die Erziehung zur Offenheit, Wahrheitsliebe, Bescheidenheit, Verträglichkeit u. a. Es fehlt an gegenseitigem Vertrauen, an Kraft und Sanftmut, besonders aber an jener geduldigen Energie, die feinfühlig entwickelt und leitet und für das praktische Leben vorbereitet. Unter solchen Umständen darf man sich nicht wundern, wenn die Autorität des Lehrers immer mehr schwindet, denn sie läßt sich nicht erzwingen, am allerwenigsten durch Härte und Strenge im Prüfen oder durch kleinliches, nörgelndes, liebloses, geisttötendes Pedantentum. Dieses hat vielmehr — wie Professor Rott zutreffend bemerkt — die Erziehung erschlagen und den Unterricht tödlich getroffen, dieser lebt nicht, er vegetiert nur unter der Last von Regeln und Weisungen. „Die Schule ist ein Verwaltungsapparat," — sagt John in seiner Broschüre — „der seine Stärke vorwiegend in der Präzision äußerer Funktionen sucht." Man begnügt sich mit Schablonenarbeit und negiert individualisierende Einflußnahme auf die empfängliche Jugend. „Höchstes Glück der Erdenkinder" — sagt Goethe — „ist nur die Persönlichkeit." Dazu führen nur innere Funktionen: Weckung und Förderung eines regen Pflichtbewußtseins, eines richtigen Ehrgefühls und eines edlen Freimuts. Eine Schule, die ihre Stärke in der Präzision der inneren Funktionen sucht, leitet ihre Schüler konsequent an, die Pflichten gegen Gott, gegen die Eltern sowie gegen die Mitmenschen und gegen sich selbst willig und genau zu erfüllen und danach zu streben, durch stete Erhöhung des inneren Werts sich über das Mittelmaß zu erheben, möglichst bald sittlich selbständig zu werden und sich dann im praktischen Leben als nützliche Glieder der Gesellschaft zu behaupten. Die Reformbestrebungen, die ich im Auge habe, betreffen somit das ethische Gebiet. Ihre Verwirklichung ist aber selbstverständlich abhängig von der Einsicht und dem guten Willen der Lehrer, Leiter der Schulen und der Schulaufsichtsorgane. Alle müssen Männer von echtem Schrot und Korn sein und es verstehen, das Verhältnis von Schule und Haus so zu gestalten, daß kein Teil zu kurz kommt. Diese idealen Zustände setzen aber — wie ich zugeben muß — voraus, daß Lehrer, Leiter und Inspektor einen weiten, freien Blick und ein reges Interesse für die Schüler besitzen. Die wissenschaftliche Fachprüfung bietet noch keine Garantie dafür, daß Lehrer, Leiter und Inspektor im angedeuteten Sinne

ihres Amtes walten und so das immer noch herrschende Mißtrauen des Hauses gegen die Schule zerstreuen. Hier muß ihre ganze Persönlichkeit einsetzen. In ihr ist die Pädagogik als Wissenschaft, aber auch als Kunst maßgebend, und diese setzt nicht nur Begabung, sondern auch Begeisterung für den Lehrerberuf voraus. —

Noch eines Umstandes soll gedacht werden. In Amerika machte sich zuerst eine Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts geltend, indem dieser auf die Grundlage selbsttätiger Beschäftigung des Schülers in Natur und Werkstätte erteilt wird, und dieser Einfluß zeigte sich bald in den übrigen Fächern. England folgte dem Beispiel Amerikas und befolgt derzeit die gleichen Grundsätze. Dort wie da wird der Unterricht im Laboratorium erteilt. Dieser Vorgang ist übrigens nicht neu. Schon Fichte forderte Stätten naturgemäßer und vernunftgemäßer Erziehung. Aber erst 1898 gründete Dr. H. Lietz das erste Landerziehungsheim in Ilsenburg am Harz und später eine solche Anstalt für höhere Altersstufen zu Haubinda in Thüringen. Nach diesem Muster entstanden später solche Heime am Bodensee, und im Jahre 1905 zu Mürzzuschlag in Steiermark („Juvenile"). Der Direktor dieser Anstalt, Rossi-Lichtenfels, schreibt in seinem Programm: Zum zweiten wird gefehlt durch die Mißachtung der körperlichen Arbeit in der Werkstätte, im Garten und auf dem Feld. Diese dient uns nicht nur als Mittel zur Erhaltung und Festigung der Gesundheit, oder wie das Turnen und das organisierte Spiel, das Schwimmen zur Beförderung der Körperkraft und des Mutes, sondern sie sind auch ausgezeichnete Mittel der Erziehung fürs praktische Leben, zur Erhöhung des Bewußtseins von der eigenen Kraft und Verantwortlichkeit, zur Hingabe an das Gemeinwesen. In der physischen Arbeit liegt ein festes, ernüchterndes Prinzip, das zur Erneuerung und Verbesserung des Lebens führt. Der physisch Arbeitende ist auch physisch gesund, denkt, lebt vernünftig. Schulrat Dr. Kerschensteiner in München schreibt in dem von ihm verfaßten Prospekt: „Einführung des obligatorischen VIII. Schuljahrs für Knaben in den Werktagsvolksschulen in München". Das freiwillige achte Schuljahr für Knaben wurde vor zwölf Jahren an den Münchener Werktagsvolksschulen eingeführt. In den ersten Jahren zeigte es nur eine geringe Zunahme. Von dem Jahre an, wo mit ihm praktischer Werkstattunterricht verbunden wurde, stieg die Zahl rasch aufwärts. Während in den ersten sieben Jahren der durchschnittliche jährliche Zuwachs nur zwei Klassen war, stieg er in den letzten fünf Jahren auf vier Klassen jährlich an. Der Unterricht in praktischen physikalischen, chemischen und handwerklichen Arbeiten hat das Ziel, den Schüler an eine gründliche, sorgfältige, gewissenhafte, geistige wie manuelle Tätigkeit zu gewöhnen und ihm Gelegenheit zu geben, seine produktiven Kräfte zu entwickeln. Darum stimme ich Professor Rott bei, wenn er behauptet: Die Natur und das Leben müssen wieder zu ihrem Rechte kommen. Die Kinder sind nicht um der Schule willen da, sondern die Schule um der Kinder willen.

„Eine Anpassung der Jugendausbildung an die moderne Zeit des raschen Schaffens und Bauens ist zur Notwendigkeit geworden. Die Jugend muß im Geiste der Philanthropisten wieder mehr durch praktische Beschäftigung mit den Dingen der sie umgebenden Welt in allen Organen, in allen Sinnen ausgebildet und so schlagfertiger, arbeitsgewandter, lebenstüchtiger und lebensfroher gemacht werden. Heute werden die kostbaren Jahre der Jugend in dumpfen Schulzimmern über Bücherweisheit abgesessen, und es sieht aus, als ob jeder Junge zum Aktenmenschen ausgebildet werden müßte. Mehr Können als Wissen ist zu fordern. Mehr

Frohsinn und Gesundheit und weniger Geistesdrill. Wir bedürfen eines lebendigen, anpassungsfähigen Schulorganismus. Die Jugend bedarf der Erziehung, nicht einseitiger Gedächtniskultur und übertriebener sprachlicher Abstraktion. Es ist demnach eine Schulreform auf der Grundlage unseres Volkstums und der Natur unabweislich."

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

In der Zeit vom 18. bis 20. März 1907 wurde in Wien ein Allgemeiner österreichischer Kinderschutzkongreß abgehalten. Zweck dieses Kongresses war, das Interesse für die Fragen des Kinderschutzes zu verbreiten und zu vertiefen, die Voraussetzungen einer gesunden Entwicklung der Körper- und Geisteskräfte sowie der sittlichen Bildung der Jugend zu erörtern, die tatsächlichen Verhältnisse festzustellen, die vorhandenen Hemmnisse zu ermitteln, die zu deren Beseitigung dienlichen Maßnahmen zu besprechen sowie Vorschläge für die Gesetzgebung und Verwaltung zu machen. Gegenstände der Beratungen waren: 1. Kinderschutz, 2. Fürsorge-Erziehung, 3. Jugendstrafrecht. Das vorbereitende Komitee hat in zwei Bänden die obenerwähnten Fragen nach allen Richtungen erörtert und insbesondere die Gutachten, die über diese Fragen eingeholt wurden, veröffentlicht. Über den Verlauf der Beratungen dieses Kongresses wird im nächsten „Pädagogischen Jahresbericht" Ausführlicheres mitgeteilt werden. Der Finanzminister sprach im Abgeordnetenhause davon, daß ein Gesetzentwurf über die Fürsorge-Erziehung vorgelegt werden wird. Ein Schritt in dieser Richtung wird schon seit längerem erwartet, die unabwendbare Notwendigkeit, den Nachbarstaaten auf diesem Gebiet zu folgen, konnte nicht länger übersehen werden. Nun hat sich die Regierung selbst eine Frist gesetzt. Eine Fürsorge-Erziehung im Sinne der modernen Einrichtungen, wie sie in andern Staaten, namentlich im Deutschen Reiche seit 1901 bestehen, gibt es zurzeit in Österreich nicht. Das geltende Gesetz gestattet nur bei einem Teil der schon verwahrlosten Jugendlichen einen Eingriff der öffentlichen Gewalt zum Zwecke der Nacherziehung. Vorkehrungen, um Kinder zu retten, die noch nicht verwahrlost sind und denen von ihren Eltern oder ihrer Umgebung Gefahr droht, fehlen. Besserungsanstalten sind nicht in allen Ländern vorhanden, und in manchen reichen sie nicht aus; die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Erziehungsanstalten und in fremder Familie auf öffentliche Kosten ist nicht geregelt. Unter diesen Umständen wird es lebhaft begrüßt werden, daß die Regierung jetzt darangeht, eine der Hauptursachen der Kriminalität, die Verwahrlosung der Jugend, mit geeigneten Mitteln und durch großzügig einzuleitende Veranstaltungen zu bekämpfen, und für diesen Zweck staatliche Geldmittel zur Verfügung stellt. Die Durchführung dieser Reform wird aber, wie der Finanzminister andeutet, auch von der Mitwirkung der übrigen daran interessierten Faktoren abhängen. Der Finanzminister wies auf die Errichtung staatlicher Besserungsanstalten hin. Es läßt sich daraus schließen, daß der Kreis der Jugendlichen, die erforderlichenfalls an eine Besserungsanstalt abgegeben werden, eine Erweiterung erfahren soll, und daß die Regierung wahrscheinlich unter gleichzeitiger Reformierung des geltenden Jugendstrafrechtes bei einem Teil der Jugend-

lichen an die Stelle der Strafe die Anhaltung in einer Besserungsanstalt zu setzen beabsichtigt. Dadurch würden die Landes-Besserungsanstalten von den schlimmsten Elementen entlastet und für die Erziehung der zunächst nur von Verwahrlosung bedrohten Jugend in höherem Grade verfügbar werden. Wie tief die Regierung in den Staatssäckel greifen wird, dürfte nicht zum geringsten Teil von den Ergebnissen des Kinderschutzkongresses in Wien abhängig sein.

Fünf Jahre sind seit der Eröffnung des Settlements in Ottakring vergangen. Der Verein, der in seiner Art eine völlig neue Erscheinung in Wien war, hat sich in diesen Jahren als eine der segensreichsten Institutionen auf dem Wohlfahrtsgebiet in dem dichtest bevölkerten und ärmsten Arbeiterbezirk Wiens erwiesen. Das Settlement entfaltet zunächst eine intensive Tätigkeit auf dem Gebiet unmittelbarer Kinderfürsorge. Es beherbergt und beaufsichtigt an 265 Tagen 50 bis 70 kleine Kinder in den Vormittagsstunden und 120 Schulkinder in den schulfreien Nachmittagsstunden. Hierdurch wird verhindert, daß diese Kinder den physischen und moralischen Gefahren der Straße ausgesetzt sind; durch pädagogisch gebildete Leitung wirkt das Settlement erziehlich auf alle und leitet die Schulkinder zur Erfüllung ihrer Schulpflichten an. Es gibt all diesen Kindern täglich Milch und Brot, verteilt an 120 Kinder in eigener Küche bereitete Mittagsportionen und verschafft 86 Kindern mehrwöchentlichen Landaufenthalt teils in eigener Kolonie, teils durch Kooperation mit anderen Vereinen. Das Settlement ist ferner bestrebt, allen Mitgliedern der Arbeiterfamilien, die sich ihm anschließen, Kindern und Erwachsenen, erhöhte Lebensfreude, Bildung, praktische Kenntnisse für Haushalt und Beruf zu verschaffen, und veranstaltet zu diesem Zwecke Vorträge und Konzerte. Durch das Zusammenarbeiten mit anderen Vereinen beginnt das Settlement, die so notwendige Zentrale für Wohlfahrtseinrichtungen in Ottokring zu verwirklichen. In seiner Tätigkeit geht es nicht schablonenhaft vor, übt keine bureaukratische Wohltätigkeit, sondern untersucht und individualisiert jeden Fall und trachtet, die Notleidenden zur Selbsthilfe anzuspornen. Zu diesem Zwecke hat es auch die regelmäßige Sammlung kleinster Postsparkasseneinlagen eingeführt, um dadurch die Frauen zum Zurücklegen eines Notpfennigs für unvorhergesehene Vorfälle, wie Krankheit, Arbeitslosigkeit, anzuhalten, wie auch zur genauen Einteilung des Wirtschaftsgeldes anzuleiten. Grundsätzlich wird die Verabreichung entwürdigender Almosen vermieden; es bewirkt vielmehr durch Einhebung geringer Mitglieds- und Regiebeiträge, daß seine Ottakringer Mitglieder das Settlement als eine ihnen gewidmete, aber auch von ihnen zu unterstützende Institution ansehen. Erst im eigenen Heim wird das Settlement nach dem Muster der englischen Einrichtungen dieser Art eine Niederlassung bürgerlicher, im Arbeiterviertel zum Zwecke sozialer Arbeit werden, erst dann kann es die angestrebte Zentralisierung aller Wohlfahrtseinrichtungen voll erzielen. Dazu braucht es aber große Mittel, zu denen bereits ein Grundstock in einem Baufonds von fast 40000 Kronen gelegt ist.

In Wien konstituierte sich vor kurzem ein Verein, der den Namen Säuglingsschutz führt. Seine bisherigen Erfolge beschränken sich auf die Gründung einer Anstalt zur Abgabe von Kindermilch und auf die Erteilung unentgeltlicher ärztlicher Ratschläge an Mütter.

Am 24. Juni 1906 fand in Prag die gründende Versammlung der Zentralstelle für deutsche Waisenpflege und Jugend-

fürsorge in Böhmen statt. Fast dreijähriger Vorbereitungen bedurfte es, ehe der Weg geebnet war, auf dem die neu gegründete Zentralstelle versuchen will, alle auf dem Gebiete der Waisenpflege und des Kinderschutzes im allgemeinen tätigen Vereine, Anstalten und Stiftungen zu einer mächtigen Organisation zusammenzuschließen sowie die private Wohltätigkeit für diese Zwecke zu zentralisieren, um nach Maßgabe der dadurch gewonnenen Mittel die Erziehung sämtlicher in Böhmen heimatszuständigen deutschen Waisen sowie der deutschen Verwahrlosten und verlassenen Kinder bis zu eigener Erwerbsfähigkeit anzustreben bzw. durchzuführen. Hierbei haben Waisen der im Krieg oder sonst in unmittelbarer Ausübung des Wehrdienstes um das Leben gekommenen Personen vorzugsweise Berücksichtigung zu finden. Als Waisen werden auch arme, halbverwaiste Kinder angesehen, die des Vaters oder der Mutter entbehren, während der andere Elternteil nicht in der Lage ist, ihnen den nötigen Unterhalt und die nötige Erziehung angedeihen zu lassen, ferner Findlinge sowie auch solche Kinder, deren Eltern wegen Mißhandlung derselben verurteilt wurden und deren Vater der väterlichen Gewalt verlustig erklärt wurde, oder Kinder, gegen deren Vater eine der im § 178 des Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuches vorgesehenen Verfügungen getroffen wurde, schließlich Kinder, deren Eltern sich in Untersuchungshaft oder infolge Verurteilung in Strafhaft befinden. Außerdem übernimmt die „Zentrale" die Erziehung solcher Kinder (auch während ihrer Lehrzeit oder während des Studiums), für welche die Erziehungskosten ganz oder teilweise aus ihrem eigenen Vermögen oder für sie aus dem Landeswaisenfonds bzw. durch Stipendien von Bezirken, Gemeinden oder Körperschaften anderer Art, sowie von Privatpersonen ersetzt werden. Das Endziel der Durchführung der Waisenpflege bildet die Errichtung großer, moderner, auf Familienpflege und Heranbildung zur Erwerbsfähigkeit innerhalb derselben beruhender Anstalten. Insolange die Mittel hierzu nicht ausreichen, erfolgt die Unterbringung der Zöglinge in Pflegefamilien oder in den bereits bestehenden Waisenanstalten.

Die Gründung der Zentralstelle ist hauptsächlich das Ergebnis von Verhandlungen auf Bezirksobmännertagen der deutschen Bezirksobmänner Böhmens, im Deutschen Volksrat für Böhmen und der praktischen Erfahrungen bei der Tätigkeit fast sämtlicher Anstalten und Organisationen im Lande, die sich mit Waisenpflege und Kinderschutz befassen.

Immer mehr wendet sich die öffentliche Wohlfahrtspflege jenen Kindern zu, deren Jugendzeit ohne sonniges, glücklich machendes Frohgefühl echter Kindheit verläuft. Für kränkliche Kinder werden hier und da Rekonvaleszentenheime errichtet, teils in Waldgebieten und im Gebirge, teils am Meeresstrand. Während diese Einrichtungen im Deutschen Reich, in der Schweiz usw. längst kräftig eingewurzelt sind, hat Österreich erst in neuerer Zeit dieser Kinderfürsorge seine Aufmerksamkeit zugewendet. Österreich besitzt derzeit Heilstätten in Baden bei Wien, Hall, Darkau, Iwonicz, Rabko und Luhatschowitz; Seehospize in St. Andrä bei Triest, Grado Lussingranda, San Pelagio, insgesamt mit 650 Betten. Noch schlechter steht es mit Rekonvaleszentenheimen. Die Walderholungsstätten, die in Berlin (Pankow und Grunewald) zu mächtigen Waldkolonien sich ausgeweitet haben, sind in Österreich nahezu unbekannt; die vom niederösterreichischen Landesausschuß in Pötzleinsdorf bei Wien errichtete Tageserholungsstätte, auf der 1906 dreihundert Kinder Erholung suchten, leidet an dem Übelstand, daß die Kinder weite Wege zurücklegen und abends in die dumpfen Wohnungen der Eltern zurückkehren müssen.

Vielfach verwendet man gegenwärtig Doeckersche Schulpavillons als Schutzräume.

Die Landeshauptstadt Brünn besitzt in Groß-Ullersdorf, die Landeshauptstadt Linz in Schwertberg je eine Ferienkolonie, in deren Heim eine größere Zahl von Kindern alljährlich Aufnahme finden. Durch einen Gnadenakt des regierenden Fürsten zu Liechtenstein ist das inmitten von Nadelholzwäldern gelegene Schloß Kirstein 1905 als Brünner Rekonvaleszentenheim eröffnet worden, und hat im ersten Jahr 177 Kinder aufgenommen. Von großer Bedeutung sind die Bestrebungen, den Unterricht aus dem Schulhaus ins Freie zu verlegen. Charlottenburg ist mit dem Betrieb einer Waldschule mit 120 Kindern vor zwei Jahren mit gutem Beispiel vorangegangen.

Viel Sehenswertes, für den Schulmann Verwertbares bot die Reichenberger Ausstellung im Jahre 1906. Zunächst machten sich zwei Pavillons mit der Aufschrift „Die Kunst im Leben des Kindes" bemerkbar. In freundlichen Kinderzimmern war alles Schöne zusammengestellt, was in der Erziehung und im Unterricht der Kinder in Betracht zu ziehen ist. Da waren Bilder-, Märchen- und Malbücher zu sehen; besonders erregten die Aufmerksamkeit der Besucher der Ausstellung „Das deutsche Bilderbuch" und „Das deutsche Malbuch" aus dem Verlag von Josef Scholz in Mainz. Von schönen Wandfriesen war eine reiche Auswahl vorhanden. Das geeignetste Spielzeug lieferte Dresden und Reichenberg: derbe Figuren, voll Humor. Recht gelungen waren die ausgestellten Jugendschriften und die prächtigen Steinzeichnungen, mit denen die Wände geschmückt waren, aus den Verlägen von Voigtländer, Teubner und aus der Hof- und Staatsdruckerei in Wien.

Von großem Interesse war die Sammlung von Zeichnungen von mehr als 20000 Kindern aller Nationen. Die kleinen Japaner, Amerikaner, Afrikaner, Australier waren hier vertreten. Ein Unterschied war weniger in der Ausführung, wohl aber in der Auswahl der gezeichneten Gegenstände zu bemerken. Je nach dem Weltteil waren Naturobjekte mehr oder weniger gelungen dargestellt.

Der Schulpavillon (Doeckersches System) war für zwei Klassen eingerichtet; es war ein zerlegbarer, transportabler Bau, der allen bautechnischen, hygienischen und pädagogischen Anforderungen entsprach. Solche Schulpavillons finden überall dort Verwendung, wo infolge raschen Anwachsens der Bevölkerung notwendige Adaptierungen oder Neubauten von Schulhäusern verhütet, und dennoch schleunigste Beschaffung geeigneter Schulräume ermöglicht werden soll. Im Vorraum des Pavillons waren Arbeiten der deutschen Kindergärten Böhmens ausgestellt. Im ersten Klassenzimmer waren die verschiedensten Banksysteme, Zeichentische, Schultafeln, Landkartenständer zu sehen. Im zweiten Klassenzimmer waren Lehrmittel ausgestellt. Besondere Erwähnung verdienen die von der Firma Pichlers Witwe & Sohn ausgestellten Lehrmittel. Auch die im Handfertigkeitsunterricht hergestellten Objekte fanden allseitigen Beifall. In einem Zimmer des Schulpavillons waren sämtliche in Österreich erscheinenden Schul- und Lehrerzeitungen sowie alle auf Schule, Erziehung und Unterricht Bezug nehmenden literarischen Produkte.

Die Ausstellung der Fach-, Gewerbe- und gewerblichen Fortbildungsschulen und anderer verwandter Lehranstalten war in der mittleren Halle des Ausstellungsgebäudes untergebracht; sie bot viel Sehenswertes an Zeichnungen, ausgeführt nach neueren Methoden. Die Fachschulen für Textilindustrie stellten Herren-, Damen-, Blusenstoffe, Damast, Plüsch,

Samt, Teppiche, Bänder, Stickereien, Spitzen, die Fachschulen für Holzindustrie Möbel und Galanteriewaren in moderner, geschmackvoller Ausführung aus. Von besonderem künstlerischen Wert waren die Erzeugnisse der Fachschulen für Glasindustrie, für Keramik und für Metallindustrie.

Im Pavillon für Wohlfahrtseinrichtungen stellte die medizinische Fakultät der Prager Universität die verschiedenen Stadien der Tuberkulose aus; sie lockten zahlreiche Beschauer an.

Schließlich wäre noch der Sonderausstellung des deutsch-böhmischen Städtewesens zu gedenken, in der alle größeren Städte Deutsch-Böhmens mit Photographien, Bildern, Plänen und Modellen ihrer hervorragendsten Gebäude vertreten waren. Und fast in jeder dieser Städte war es die Schule, die durch ihre Größe und Pracht sich hervortat, und so lieferte diese Ausstellung den Beweis für die hohe Wertschätzung der Schule seitens der Deutschen in Böhmen.

Die im Jahre 1906 veranstaltete Allgemeine hygienische Ausstellung in Wien bot recht Interessantes aus dem speziellen Gebiet der Schulhygiene. Burgerstein, Leo, schreibt hierüber im 2. Heft des II. Jahrgangs der „Vierteljahrschrift für körperliche Erziehung": Von Schulhausplänen bzw. Abbildungen seien vor allem solche aus Österreich erwähnt, wie sie z. B. in den sowohl vielseitigen wie reichen Sonderausstellungen des niederösterreichischen und mährischen Landesausschusses sowie Schlesiens und mancher Städte zu sehen waren; im besonderen die schöne Schiller-Schule in Troppau, das Franz Josef-Gymnasium in Baden, die Karlsbader Schule u. a. m., mit Kleiderablagen, Spielplätzen am Schulhaus und Brausebad in ihm, die groß angelegte Trienter Schule, eine der von Hinträger Vater & Sohn erbauten Schulen; diese Firma hatte einige ihrer zahlreichen Volks-, Bürger- und Mittelschulen vorgeführt aus der großen Zahl, die die genannten, eminent sachverständigen Fachmänner zum Teil gemeinsam seit mehr als 40 Jahren in vielen Orten Österreichs hergestellt haben. Von den Privatschulen fielen die Mädcheninstitute von Freyler und Petravic sowie die Schule für Defektive von Heller, alle drei in Wien, auf. Auch Karlsruhe, Mannheim, Worms führten Schönes vor; die Pavillonschule war durch ihr erstes beispielgebendes Muster, Ludwigshafen a. Rh., vertreten. Viel bemerkt worden sein dürften der Lageplan und die photographischen Ansichten der Waldschule in Charlottenburg.

Recht bemerkenswert ist der Fortschritt hinsichtlich des Wassertrinkens in der Schule. Zwei hygienisch einwandfreie Einrichtungen waren ausgestellt: eine für Trinken ohne Becher und eine mit Benutzung je eines besonderen Trinkglases seitens jedes Schulbesuchers. Erwähnt seien schlecht wärmeleitende fugenlose Ersatzmittel für Holzfußböden. Von Einrichtung waren an verschiedenen Stellen Schulbänke zu sehen; es ist erfreulich, daß die österreichische Fabrikation sich recht bemerkbar machte, nicht zum mindesten in der neuesten Richtung, die den Fußboden der Reinigung leichter zugänglich zu machen sucht. Es waren in dieser Hinsicht verschiedene neue Konstruktionen vorhanden. Aczél (Wien) hat seine Kippbänke, für jede Schülergröße einstellbar, gemacht, was von großer Wichtigkeit ist. Kippbare Bänke boten auch Bürgerschuldirektor Winderlich (Bilin), D. G. Fischels Söhne (Wien), Gasch (Karlsbad-Chotan). Rudolf Kaftan (Wien) stellte eine automatisch die Schulstunden und Pausengrenzen signalisierende Uhr aus. Recht instruktives Material boten die Graphica über Schuleinflüsse auf Gesundheit, Morbidität und Mortalität der Schuljugend. Aus einzelnen der sehr zahlreichen Tableaux des Brünner Stadt-

physikats (Dr. Igl), ebenso wie solchen Prof. Hartmanns ergibt sich nur wieder überzeugend die auffallende Abnahme der Mortalität an Diphterie nach Einführung der Serumbehandlung. Ein glücklicher Gedanke Hartmanns war es, die Ausrottung der Blattern durch die Impfung in einem bei Beginn der Aktion diesfalls jungfräulich gewesenen Lande — Bosnien — dem großen Publikum ad oculos vorzuführen: großer Absturz 1890, ausgerottet seit 1895; man sollte meinen, daß dies sogar die Impfgegner überzeugen sollte! Hätten diese Gegner jene Zeiten in Bosnien miterlebt, in denen so viele Familien Todesfälle zu beklagen oder Erblindete, Verunstaltete aufzuweisen hatten, diese Gegner wären die ersten gewesen, die sich hätten impfen lassen. Von Vorführungen der Resultate schulärztlicher Tätigkeit sei besonders noch erwähnt die Zusammenstellung Prof. Hartmanns über die Ursachen der Zurückstellung von Schulrekruten: die Gründe waren unter anderem für mehr als ein Drittel aller Zurückgestellten ungenügender Körperzustand, für mehr als ein Sechstel Rhachitis, und für ein Zehntel mangelhafte geistige Entwicklung. Neu war die statistische Tabelle über die Ergebnisse der zahnärztlichen Untersuchung der Volksschulkinder in Bregenz durch Dr. H. Albinger — ein neuer Beweis für die Notwendigkeit der Schul-Zahnklinik, die vorbildlich ins Leben gerufen zu haben das bleibende Verdienst von Prof. Jessen in Straßburg ist. Augenarzt Dr. C. Hamburger (Berlin) brachte eine treffliche Zusammenstellung der gebräuchlichsten Methoden der Sehprüfung für Schulrekruten zur Anschauung.

Von belehrenden Druckschriften für das Volk bzw. für die Schuljugend seien besonders erwähnt einerseits die Volksschriften der österreichischen Gesellschaft für Gesundheitspflege (Wien, Perles) sowie die Bibliothek der Gesundheitspflege (Stuttgart, Moritz), anderseits die Ausstellung der Schulbücher-Verlags-Direktion (Wien), in der unter anderem einige der neuen „Merkverse zur Gesundheitspflege" figurierten, die, auch als Wandschmuck in Schulhäusern gedacht, neben bekannten eine Reihe neuer, die modernen Forderungen der Hygiene für Kinder popularisierender Verse enthalten.

Recht hübsch waren Wohlfahrtseinrichtungen vertreten. Einzelnes davon wurde bereits erwähnt; hieher gehört die oben berührte Ausstellung des niederösterreichischen Landesausschusses, die unter anderem Anstalten für Waisen, Schwachsinnige, Krüppel, ferner Kinderheime, sowie Relief und Bautenmodelle einer Tagerholungsstätte vorführte, jene der Stadt Wien mit verwandten Objekten, sowie dem geplanten Wald- und Wiesengürtel. Der „Verein zur Pflege des Jugendspiels" in Wien hatte graphische Übersichten seiner Leistungen, Vereinsschriften und Photographien des Spielbetriebs vorgeführt, Guttmann die Karte des Jordan-Parks in Krakau (10 ha) und des nach dem Hofrat Jordanschen System hergestellten Skupniewicz-Parks in Kolomea (2 ha), der Allgemeine österreichische Pestalozzi-Bund in Wien das Reliefmodell und den Situationsplan einer Vereinskolonie; ferner sah man eine schöne Ferienkolonie des Kaiser Franz Josef Ferienheims in Wien, eine solche der Stadt Lemberg, eine Ausstellung des Knabenheims, Wien XX, wo die Kinder auch Unterricht in Erster Hilfe erhalten, der Tagesheimstätte, Wien XIX, samt Ferienkolonien derselben, das Lehrerinnenheim in Weidlingen, die Kochlehrzimmer in Kassel, München usw. —

Erfreulicherweise wurden die im Personentarif der Staatsbahnen enthaltenen Bestimmungen über die Fahrpreisbegünstigungen für Schülerausflüge, und zwar vorerst versuchsweise, mit sofortiger

Gültigkeit in folgender Art erweitert: 2 Kinder im Alter unter 10 Jahren werden gegen Bezahlung einer halben Fahrkarte befördert. Bei Schulausflügen von Volks- und Bürgerschulen wird ein armer Schüler und eine arme Schülerin auf je 10 an dem Ausflug teilnehmende Schüler und Schülerinnen auf der Hin- und Rückfahrt unentgeltlich befördert.

III. Schulorganisation.

Franz Moosbrugger, früher Lehrer an der österreichisch-ungarischen Schule in Konstantinopel, entrollt ein Bild dieser Anstalt. Er schreibt: Fast alle Jahre finden wir eine oder mehrere Stellen an dieser Schule zur Besetzung ausgeschrieben. Die dort zufolge Ernennung des Schulrats und Bestätigung des Ministers des Äußern angestellten Lehrer werden im zuständigen Kronland von Jahr zu Jahr beurlaubt. Die Schule ist privat und die Lehrer haben keine Pensionsansprüche. Bei einem Lehrkörper von neun Personen trifft es sich nun leicht, daß die eine oder andre ihre Dienstzeit erfüllt hat. Meistens verbleiben die Lehrkräfte drei Jahre an der Schule. Ein Schulrat vertritt in Konstantinopel die Stelle eines Ortsschulrats im Heimatland. Mitglieder des Schulrats sind gewählte Herren der österreichisch-ungarischen Kolonie mit dem jeweiligen Konsul als Regierungsvertreter und dem Direktor der Schule als Vertreter des Lehrstandes (mit beratender Stimme). Der Schulrat beschafft sämtliche Lehr- und Lernmittel; diese verkauft der Direktor den Schülern, ein Umstand, der gewiß nicht zur Erhöhung seines Ansehens beiträgt. Auch die Einkassierung des Schulgeldes hat der Direktor zu besorgen. Das Schulhaus liegt in der alten Poststraße (Rue Tom-Tom) nächst dem österreichisch-ungarischen Konsulat und der Botschaft. Der Zugang von der Hauptverkehrsader des Frankenviertels, Grand Rue de Pera, ist steil abwärts geneigt, teilweise Stiege. Im Winter ist er in den Morgenstunden häufig vereist, weshalb viele Österreicher ihre Kinder lieber in die reichsdeutsche Schule schicken. Die Schulräume sind nicht geradezu freundlich zu nennen und fassen höchstens vierzig Schüler. Meist werden aber mehr als vierzig Kinder hineingepfercht. Der Schulfonds ist in Privathäusern angelegt, die dem Schulhaus angebaut sind. Die Mittel für Schulbedürfnisse werden teils durch Einhebung von Schulgeld aufgebracht; nur arme Österreicher und Ungarn sind ganz oder teilweise vom Schulgeld befreit. Es beträgt in der 1. Klasse monatlich 35 Piaster = 7 Kronen, in jeder höheren Klasse 5 Piaster mehr.

Im allgemeinen ist das Wirken eines Lehrers an der österreichisch-ungarischen Schule in Konstantinopel ein interessantes, wenn auch schwieriges. Die Schüler sind zumeist recht begabt, regsam und dankbar. Die Schule zählt 5 gemischte Volksschul- und 3 Bürgerschulklassen (2 für Knaben und 1 für Mädchen). Unterrichtssprache ist Deutsch, von der 3. Volksschulklasse an ist Französisch obligat. Freigegenstände sind: Italienisch, Ungarisch (für Ungarn obligat), Serbo-kroatisch, Türkisch, Stenographie. Religionsunterricht genießen die Katholiken und Griechen. Schulzwang besteht nicht. Die Schüler gehören den verschiedensten Nationen Europas an und sprechen meist türkisch, griechisch und spanioliſch (nebst deutscher, italienischer oder französischer Hausſprache). Die Hälfte der Schüler sind Juden.

Wer sich für Volksleben, Geschichte, Sprachen interessiert, der findet in Konstantinopel ein dankbares Feld. Mit den Schülern oder in größerer Gesellschaft von Landsleuten werden öfter Ausflüge an beide Küsten des Bosporus und Goldenen Horns gemacht, wo man des Interessanten in Hülle und Fülle findet. Auch an Schulfesten fehlt es nicht. Besonders erhebend gestaltete sich die Schillerfeier am 9. Mai 1905. Alljährlich wird im Mai oder Juni ein Ausflug der gesamten Schülerschaft nach Floria unternommen. Ein großer, mit Laubbäumen dichtbewachsener Garten ist bestimmt, sie aufzunehmen. Da gibt es Spiel, Tanz, freie Bewirtung aller Kinder. Nicht minder festlich gestaltet sich die Schlußfeier im Garten der Schule, wozu nebst dem Schulrat und der Beamtenschaft viele Eltern geladen werden. Einzel- und Massenvorträge in allen an der Schule gelehrten Sprachen werden gehalten; ebenso fehlt es nicht an Gesang. Besonderen Beifall fand im Jahre 1905 das unvollendete Trauerspiel „Hannibal" von Grillparzer, vorgetragen von drei Bürgerschülern, wie auch ein Mädchenreigen mit Violinbegleitung.

Von gleichem Interesse dürfte die Skizze sein, die Hans Winter im Schlesischen Schulblatt von dem Volksschulleben in Bosnien entwirft. Er schreibt: Das Schulwesen untersteht in unseren Reichslanden, den okkupierten Provinzen, noch immer der Vakufverwaltung, die die Stelle unseres Religionsfonds vertritt. Bis zum Jahre 1892 genoß die mohammedanische Jugend ausschließlich in den niederen Religionsschulen, den sog. Mektebs, ihre Ausbildung, die sich jedoch lediglich auf das Lesen und die Auslegung des Korans beschränkte. Zahllose arabische Bibelsprüche wurden auswendig gelernt. Gilt doch bei den Mohammedanern heute noch einer, der den Koran aus dem Gedächtnis hersagen kann, als ein großer Gelehrter! Den praktischen Bedürfnissen des Lebens trug der Unterricht in den Mektebs nicht im geringsten Rechnung. In neuerer Zeit aber bricht sich erfreulicherweise ein reformfreundlicher Zug kräftig Bahn, dessen günstige Folgen sich schon jetzt bemerkbar machen. In den alten Mektebs dauerte die Unterrichtszeit, mit Hinblick auf den Nachteil, daß der Unterricht nicht klassenweise erteilt wurde, sondern alle Schüler, Anfänger und Vorgeschrittene, gleichzeitig in einem und demselben Schulzimmer unterrichtet wurden, 5 bis 7 Jahre. Nur die geringe Zahl von Schülern, die den Priesterstand zum Berufe wählten, erhielten in den höheren Religionsschulen oder Medressen eine weitere Ausbildung. Die überwiegende Mehrheit war aber von besserer, bzw. praktischer Schulbildung so gut wie ausgeschlossen, denn sie hatte durch den Besuch der Mektebs bereits ein Alter erreicht, das den Besuch einer Landes-Elementarschule ausschloß. Die mohammedanischen Notabeln haben nun, wie bereits erwähnt, den Nachteil, der ihrem Nachwuchs dem christlichen Bevölkerungsteil Bosniens gegenüber erwachsen mußte, eingesehen, und sie traten im Jahre 1892 zu einer Beratung zusammen, um diesem Übelstand nach Möglichkeit zu steuern. Das Ergebnis dieser Beratung war die Schaffung des sog. Reform-Mektebs. Dieser wurde in 3 Klassen eingeteilt und dessen Dauer dementsprechend auf 3 Jahre festgesetzt. Der Lehrstoff blieb im wesentlichen derselbe. Der Vorteil der neuen Schöpfung liegt in dem Umstand, daß den Absolventen der reformierten Mektebs immerhin noch die Frequenz einer aus Landesmitteln erhaltenen Volksschule ermöglicht ist. Obwohl in Bosnien und in der Herzegowina bisher kein Schulzwang besteht, wird von dieser Begünstigung doch tatsächlich ausgiebiger Gebrauch gemacht. Schrittweise, wie es infolge der bedungenen höheren Geldauslagen und bei den bekannten konservativen

Anschauungen der Türken auch gar nicht anders erwartet werden kann, vollzieht sich nun die Umwandlung der alten Mektebs in Reform-Mektebs. Von den in den okkupierten Provinzen bestehenden etwa 800 alten Mektebs unterzogen sich bisher ungefähr 100 der Reformierung und es ist Aussicht vorhanden, daß ihrem Beispiel bald noch eine größere Anzahl folge. Wie sieht es in einem Reform-Mektebs aus? Durch ein schmales, mit „Katzenköpfen" gepflastertes Gäßchen schreiten wir eine der malerischen Anhöhen hinan, die Sarajewo im weiten Bogen umgeben. Zu unserer Linken plätscherte der Bistrikbach munter von Felsblock zu Felsblock. Der Weg führte an zahlreichen Moscheen vorüber, die meist von blühenden Gärten umrahmt sind. Von ferne hörten wir schon aus den offenen Fenstern eines ebenerdigen, hart an eine Moschee angebauten Häuschens das Geschnatter einer einen Koranspruch hersagenden Kinderschar. Wir traten in den Flur des Hauses und wurden vom Lehrer der untersten Klasse, der, einem allgemeinen Brauch entsprechend, neben seinem Lehramt gleichzeitig die Funktionen des Schuldieners zu versehen hat, freundlich begrüßt. Er geleitete uns auch zum Lehrer der 3. Klasse, dem Schulvorstand. Nachdem wir diesem die Bitte, den Mekteb zu besichtigen, vorgebracht hatten, wurden wir in eines der Schulzimmer geführt. Es war ein mäßig großer, schmuckloser Raum, in dem uns der Mangel der gewohnten Schulbänke sofort auffiel. Die türkischen ABC-Schützen bedürfen ihrer nicht. Ihre Stelle vertreten ganz niedere Pulte, vor denen die Kinder mit unterschlagenen Beinen auf dem Fußboden hocken. Vor jedem Knaben war eine Schiefertafel niet- und nagelfest in das Pult eingefügt. Dieser Modus bietet den Vorteil, daß die Schiefertafel von den Kindern nicht vergessen werden kann. Auf der Wandtafel war ein Koranspruch mit arabischen Buchstaben geschrieben, den die Schüler der Reihe nach zu lesen hatten. Auch sahen wir Fibeln in gleicher Sprache im Gebrauch. Nachdem wir einige Zeit zugehört hatten, holte der Schulvorstand einen dicken, mit einer eisernen Kette versehenen Pfahl aus einem Winkel des Schulzimmers hervor und erzählte lächelnd, daß seinerzeit an dieses Instrument die widerspenstigen Rangen gebunden wurden, um ihnen die Bastonade mit wohlgezählten 25 Stockstreichen auf die Fußsohlen zu verabfolgen. „Seit wir aber unter Eurer Herrschaft stehen", — fügte er bei — „haben auch bei uns mildere Ansichten Platz gegriffen, und kommt jetzt weder diese noch eine andre Prügelstrafe mehr zur Anwendung."

Den Landeshauptstädten Prag und Brünn ist nun auch Linz mit der Anstellung von Schulärzten gefolgt. An der Altstädter Mädchenvolksschule hatte schon seit fast 2 Jahren der Stadtphysikus probeweise den schulärztlichen Dienst versehen. Natürlich bewährte sich die Sache auch in Linz, und der Gemeinderat hat nach dem Bericht des Stadtphysikus folgende Beschlüsse gefaßt: 1. Der Gemeinderat beschließt die Anstellung von Schulärzten in den Linzer Volks- und Bürgerschulen. 2. Für die schulärztliche Beobachtung von je 1000 Kindern werden 500 Kronen Vergütung geleistet. 3. Für die Besorgung des schulärztlichen Dienstes sind in erster Linie die von der Gemeinde angestellten Ärzte bestimmt, in weiterer Linie andre in Linz ansässige Ärzte. 4. Die bezüglich der Altstädter Schule erteilte Befugnis, daß der Schularzt arme Kinder einem Armenrat zuweisen dürfe, wird auf alle Schulen ausgedehnt. 5. Nach der nun durchgeführten Organisation des gesamten schulärztlichen Dienstes der Stadt wird der Stadtphysikus ersucht, einen neuen Plan betr. Zuteilung der Agenden an die einzelnen Gemeindeärzte auszuarbeiten und dem Bürgermeister vorzulegen. Die jährlichen Kosten, die

der Gemeinde aus dieser Einführung erwachsen, sind mit 4000 Kronen veranschlagt.

Der deutsche Schulverein hat den Beschluß gefaßt, 100000 Kronen zur Gründung einer Volksschule mit 5 Knaben- und 5 Mädchenklassen in Gaborje zu widmen. Diese Ortschaft mit 2500 zur Hälfte deutschen Bewohnern hat nur slowenische Schulen und die deutschen Kinder müssen bis jetzt in das nahe Cilli gehen, um dort deutsche Schulen zu besuchen. Mit der Schule soll auch ein Kindergarten verbunden werden. Zu den vom deutschen Schulverein geschaffenen deutschen Schulbollwerken Tüffer, Storé, Hochenegg, Weitenstein und Schönstein kommt somit jetzt auch Gaborje. Hätte der Verein seine Jubelgabe nicht für diesen guten Zweck gewidmet, so wäre die deutsche Jugend Gaborjes, die in den überfüllten Schulen Cillis bald nicht mehr Platz finden würde, genötigt gewesen, die windischen Ortsschulen zu besuchen.

Im Etat des Ministeriums für Kultus und Unterricht erscheint ein Gesamterfordernis von 3199364 Kronen präliminiert. Hiervon entfallen auf die Abteilung A „Zentrale" 231842 Kronen und C „Unterricht" 3071827 Kronen. Der Mehraufwand bei der Abteilung „Zentrale" ist insbesondere auf die stetig steigenden Kosten der Schulaufsicht, auf die Erhöhung der Kredite für Subventionen zur Förderung wissenschaftlicher Anstalten, literarischer Unternehmungen und der Musikpflege, ferner für Kunststipendien, Kunstaufträge und auf die Einstellung eines höheren Betrages für Bauten und Realitäten-Ankäufe zur Unterbringung von Kunst- und wissenschaftlichen Instituten zurückzuführen. Von dem bei der Abteilung „Unterricht" angesprochenen Mehraufwand entfällt ein Teilbetrag, 908422 Kronen, auf Hochschulen, insbesondere hervorgerufen durch die Erweiterung der Lehrtätigkeit, Spezialisierung der Lehrfächer, intensivere Ausgestaltung des Unterrichts in den einzelnen Instituten, Inanspruchnahme eines erhöhten Aufwands für die bessere Unterbringung, bauliche Ausgestaltung und Einrichtung der einzelnen Hochschulen, sowie durch reichlichere Ausstattung der einzelnen Hochschul-Institute mit Unterrichtsbehelfen. Das Mittelschulwesen nimmt mehr als ein Drittel der Steigerung des Etats des Ministeriums für Kultus und Unterricht in Anspruch. Das Mehrerfordernis beträgt 1261434 Kronen. Im Titel „Volksschule" wird das Plus von 187674 Kronen größtenteils für die Ausgestaltung der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten beansprucht, während die Beiträge für allgemeine Volks- und Bürgerschulen hauptsächlich wegen der erhöhten Präliminierung von Patronatstangenten für Schulhausbauten in Salzburg eine Steigerung um 47879 Kronen erfuhren.

Der Verein „Freie Schule" zählt derzeit 20000 Mitglieder. Diese gehören 120 Ortsgruppen an. Dieser Verein erhält folgende Unterrichtsanstalten: Volksschulen für Knaben und Mädchen in Wien XVI, und zwar eine erste und eine zweite Volksschulklasse; ferner in Wien I eine erste, zweite und dritte Volksschulklasse;

je einen Fortbildungskurs für Knaben und für Mädchen (sog. IV. Bürgerschulklassen) in Wien XVI.

In den Volksschulklassen befinden sich je 20 Schüler (Knaben und Mädchen), in den Elementarklassen nur 16. Die Bürgerschulklassen für Knaben zählen 35 Schüler, für Mädchen 24 Schülerinnen.

In Linz erhält die Ortsgruppe Linz des Vereines „Freie Schule" einen Fortbildungskurs für Knaben (IV. Bürgerschulklasse) mit 27 Schülern.

Dem 20. Jahresbericht des Katholischen Schulvereins für

Österreich ist folgendes zu entnehmen: Die Auslagen im Jahre 1905 358950 Kronen — um 21000 Kronen mehr als im Jahre 1904. Den Mitgliederstand erhöhten über 5000 neue Mitglieder auf 62013. Es entstanden 51 neue Pfarrgruppen, so daß der Verein derzeit 447 Zweigvereine zählt. Von dem Katholischen Schulverein werden 18 Schulen und Erziehungsanstalten erhalten und 17 subventioniert.

IV. Lehrerverhältnisse.

Die beiden nachstehenden Tabellen über die Gehalts- und Pensionsbezüge der Lehrer und Lehrerinnen an den Volksschulen und in einzelnen Städten Österreichs wurden in der „Beamten-Zeitung" veröffentlicht und ermöglichen einen Einblick in die materiellen Verhältnisse der Lehrerschaft.*)

	Gesamtbezüge					
	der Volksschullehrer			der Volksschullehrerinnen		
	Bei der ersten definitiven Anstellung[1])	Höchster Bezug[2])	Höchster Pensionsbezug	Bei der ersten definitiven Anstellung[1])	Höchster Bezug[2])	Höchster Pensionsbezug
	Kronen					
Steiermark.						
Orte I. Gehaltsklasse	1400	3200	3200	1400	2800	2800
„ II. „	1200	3000	3000	1200	2600	2600
„ III. „	1000	2800	2800	1000	2400	2400
Nieder-Österreich.						
Orte mit über 15000 Einwohnern und Baden, Bösiau, Gainfarn	1380	3400	3100	—	—	—
Orte mit 10000—15000 Einwohnern .	1380	3300	3050	—	—	—
„ „ 6000—10000 „ .	1380	3200	3000	1380	2840	2720[3])
„ „ 4000— 6000 „ .	1320 und 1380	3140	2970	1220	2800	2700[4])
„ „ 2000— 4000 „ .	1320	3080	2940	1220	2660	2680[3])
„ „ 1000— 2000 „ .	1320	3020	2910	—	—	—
„ unter 1000 „ .	1320	2960	2880	—	—	—
Ober-Österreich.						
Orte mit über 10000 Einwohnern und Kurorte	1620	2890	2400	1520	2630	2150
Orte mit 5000—10000 Einwohnern .	1500	2750	2400	1400	2500	2150
„ „ 2000— 5000 „ .	1440	2680	2400	1280	2360	2150
„ unter 2000 „ .	1380	2610	2400	1280	2360	2150
Mähren.	1200	3000	3000	1200	3000	3000
Schlesien.						
Orte mit 500 K Quartiergeld: Bielitz, Teschen, Jägerndorf	1900	3700	3200	1900	3700	3200
Orte mit 400 K Quartiergeld	1800	3600	3200	1800	3600	3200
„ „ 300 K „	1700	3500	3200	1700	3500	3200
„ „ 200 K „	1600	3400	3200	1600	3400	3200
„ „ 100 K „	1500	3300	3200	1500	3300	3200

*) Nur mit Zustimmung der Redaktion der „Beamten-Zeitung" veröffentlicht.

	Gesamtbezüge					
	der Volksschullehrer			der Volksschullehrerinnen		
	Bei der ersten definitiven Anstellung[1]	Höchster Bezug[2]	Höchster Pensionsbezug	Bei der ersten definitiven Anstellung[1]	Höchster Bezug[2]	Höchster Pensionsbezug
	Kronen					
Bukowina.						
Höchste Stufe 10 % der Volksschullehrer	1400	3400	3200	—	—	—
Mittlere „ 20 % „ „	1400	2800	2600	1400	2800	2600[6]
Niedrigste „ 5 % „ „	1400	2200	2000	1400	2200	2000
Galizien.						
Lemberg, Krakau I. Klasse	1760	2480	2300	1760	2480	2300
Orte II. Klasse (Städte)	1320	2260	2100	1320	2260	2100
„ III. „ „	1100	2040	1900	1100	2040	1900
„ IV. „ (Märkte)	880	1600	1500	880	1600	1500
„ IV. „ (Dörfer)	800	1600	1500	800	1600	1500
Böhmen.						
Orte mit über 30000 Einwohnern .	1560	3280	2800	1560	3280	2800
„ „ 16000—30000 „ .	1440	3120	2800	1440	3120	2800
„ „ 8000—16000 „ .	1380	3040	2800	1380	3040	2800
„ unter 8000 „ .	1200	2800	2800	1200	2800	2800
Kärnten.	1200	2200	2200	960	1880	1880
Krain.						
25 % der Volksschullehrer	1200	2280	2080	1000	1920	1920
75 % „ „	1160	2240	2080			
Istrien.						
7 Orte	1600	2900	2500	1280	2320	2000
30 „	1400	2700	2400	1140	2160	1920
Die übrigen Orte	1250	2550	2300	1000	2040	1840
Salzburg.						
9 Orte	1380	2750	2480	1380	2750	2480[7]
Alle übrigen Orte	1320	2660	2480	1320	2660	2480
Tirol.	800 u. Wohn.	2220	2000	700 u. Wohn.	1300	1300
Görz.						
(Stadt)	1620	2760	2140	1280	2192	1712
(Land)	1160	2220	2062	920	1768	1648
Vorarlberg.						
I. Ortsklasse: Bregenz, Feldkirch, Bludenz, Dornbirn . . .	1720	2500	2250	1380	1980	1800
II. „	1320	1920	1800	1100	1600	1500
III. „	1100	1600	1500	880	1280	1200
IV. „	880	1280	1200	660	960	900
Dalmatien.						
Orte I. Klasse	1000	2000	1900	800	1600	1520
„ II. „	900	1810	1710	720	1448	1368
„ III. „	700	1520	1520	540	1216	1216

[1]) In dieser Summe sind alle Orts-, Wohnungs- und Aktivitätszulagen, aber keine Dienstalterszulagen einbezogen; [2]) Hier sind alle Zulagen einbezogen, ausgenommen die Funktionszulagen der Schulleiter; [3]) Orte mit über 5000 Einwohnern und Bösiau und Gainfarn; [4]) Orte mit 2000—5000 Einwohnern; [5]) Orte unter 2000 Einwohnern; [6]) 50 % der Lehrerinnen; [7]) 8 Orte.

	Lehrer			Lehrerinnen		
	Bei der ersten definitiven Anstellung[1]	Höchster Bezug[2]	Höchster Pensionsbezug	Bei der ersten definitiven Anstellung[1]	Höchster Bezug[2]	Höchster Pensionsbezug
	Kronen					
Brünn	1500	4220	3970	1500	4220	3970
Wien	1800	4200	3800	1640	3700	3450
Troppau	1900	4100	3200	1900	4100	3200
Polnisch-Ostrau	1900	4000	3200	—	—	—
Innsbruck	2600	3900	3500	2000	3300	2900
Bozen	2600	3900	3500	1800	2800	2500
Olmütz	1630	3840	3000	1630	3840	3000
Karlsbad	2060	3780	2800	2060	3780	2800
Hruschau	1600	3700	3000	—	—	—
Karolinental	1835	3680	2800	1780	3600	2800
Marienbad	1933	3653	2800	1933	3653	2800
Prag	1800	3640	2800	1800	3640	2800
Žizkow	1725	3568	2800	1670	3472	2800
Witkowitz	1740	3540	3000	—	—	—
Graz	1700	3500	3500	1700	3100	3100
Triest	1100	3500	3500	900	2800	2800
Smichow	1680	3480	2800	1660	3380	2800
Oberfurt	1560	3450	3000	—	—	—
Pilsen	1720	3440	2800	1720	3440	2800
Franzensbad	1700	3420	2800	1700	3420	2800
Czernowitz	1400	3400	3200	1400	3400	3200
Mährisch-Ostrau	1500	3360	3000	1500	3320	3000
Gablonz	1600	3330	2800	1600	3330	2800
Pola	2000	3300	2500	1600	2640	2000
Salzburg	1700	3280	2880	1700	3280	2880
Iglau	1360	3200	3000	1320	3080	3000
Mährisch-Schönberg	—	—	—	1320	3200	3000
Znaim	1400	3200	3000	1400	3200	3000
Hallein	1580	3150	2880	1580	3150	2880
Nikolsburg	1300	3100	3000	1300	3100	3000
Brixen	1840	2920	2600	—	—	—
Linz	1620	2890	2400	1520	2630	2150
Trient	1380	2790	2000	846	1671	1300
Görz	1620	2760	2140	1280	2192	1712
Klagenfurt	1200	2700[3]	2200	1120	2240	1880
Villach	1600	2600	2200	1260	2180	1880
Rovereto	1090	2510	2000	—	—	—
Ampezza, Arco, Gries, Riva	1050	2450	2000	825	1425	1300[4]
Wolfsberg	1440	2440	2000	1120	2040	1880
Laibach	1360	2440	2080	1200	2120	1920
St. Veit an der Glan	1400	2400	2200	1110	2030	1880
Hall in Tirol	1080	2280	2000	—	—	—
Lienz	1620	2120	2000	—	—	—
Zara	1000	2000	1900	800	1600	1520

[1]) In dieser Summe sind alle Orts-, Wohnungs- und Aktivitätszulagen, aber keine Dienstalterszulagen einbezogen.

[2]) Hier sind alle Zulagen einbezogen, ausgenommen die Funktionszulagen der Oberlehrer.

[3]) Ledige 2560 K.

[4]) In Ampezzo.

Die große Verschiedenheit der Bezüge der Lehrer und Lehrerinnen an den Volksschulen in Österreich erklärt sich vorwiegend aus den verschiedenen finanziellen Verhältnissen der einzelnen Kronländer, die teils aktiv, teils passiv sind. Da einzelne der passiven Kronländer, wie Galizien, Dalmatien, schon gegenwärtig vom Staat Beiträge genießen, streben die Finanzausschüsse der Landtage die Regelung der Landesfinanzen, insbesondere mit Rücksicht auf den Schulaufwand durch den Staat, an. Würde das Erfordernis der Volksschule vom Staat gedeckt werden, dann würde auch die große Verschiedenheit in den Bezügen der Lehrerschaft schwinden, und diese dürfte erreichen, was sie seit Jahren anstrebt: die Bezüge der Staatsbeamten der untersten vier Rangsklassen.

Es dürfte nicht ohne Interesse sein, die Äußerungen einiger Universitätsprofessoren über das Universitätsstudium der Volksschullehrer im Pädagogischen Jahresberichte wiederzugeben; sie liefern ja einen deutlichen Beweis für das Fortbildungsstreben und für die Eignung der Volksschullehrer zum Hochschulstudium, sowie einen beachtenswerten Beitrag zum Kapitel „Lehrerbildung".

Hofrat Dr. W. Detmer, Professor an der Universität in Jena, schreibt: „Aus vielfältiger Erfahrung weiß ich und kann es nicht nachdrücklich genug betonen, daß in dem Stande der Volksschullehrer eine geradezu leidenschaftliche Sehnsucht nach Erkenntnis, ein begeistertes wissenschaftliches Streben, ein unvergleichlicher Idealismus herrscht, häufig verbunden mit einem überraschenden Reichtum an Kenntnissen und kraftvollster Betätigung des einzelnen in seinem Wirkungskreise. Das sind herrliche Blüten unseres Kulturlebens, die man sorgsam hegen und pflegen sollte. Die Früchte für unser ganzes Volk würden sicher reifen."

Dr. Hermann Gunkel, Professor der Theologie an der Universität in Berlin: „Für das Streben vieler Volksschullehrer, sich eine höhere Bildung zu verschaffen, muß meines Erachtens nach jeder akademische Lehrer die wärmste Sympathie haben. Staat und Gesellschaft haben die Verpflichtung, diesem Streben, soweit es möglich ist, entgegenzukommen. Das aufgestellte Ziel, daß alle Lehrer Hochschulbildung genießen sollen, halte ich für eine Utopie, schon aus pekuniären Gründen. Ich bedauere die Aufstellung dieses Zieles, weil ich fürchte, sie werde für die Gegenwart die Erfüllung auch der berechtigten Wünsche der Lehrer erschweren. Dagegen scheint es mir als in hohem Grade wünschenswert, daß sich den besonders Begabten und Strebsamen unter den Volksschullehrern die Pforten der Universität auftun und daß sie im Universitätsstudium durch staatliche Stipendien unterstützt werden."

Dr. Sigmund Günther, Professor der Geographie an der Technischen Hochschule in München, meint: „Ich hege die Ansicht, daß es sich empfiehlt, den Volksschullehrern in weitem Ausmaße den Zugang zu den akademischen Studien zu erleichtern. Ich stütze mich bei dieser Erwägung ebensosehr auf Gründe allgemeiner Natur, wie insbesondere auch auf eigene Erfahrungen; im geographischen Seminar der Technischen Hochschule haben junge Lehrer von jeher zu den tüchtigsten und eifrigsten Mitgliedern gehört."

Dr. Ernst Haeckel, Professor der Zoologie an der Universität in Jena, bezeugt: „Die meisten Volksschullehrer, die bei mir Vorlesungen über allgemeine und spezielle Zoologie hörten und an den praktischen zootomischen und mikroskopischen Übungen teilnahmen, haben dabei großen Eifer, ausdauernden Fleiß und gutes Verständnis bewährt."

Geheimer Regierungsrat Dr. Oskar Jäger, ordentl. Honorarprofessor an der Universität Bonn, schreibt: „Ich war stets bestrebt, mich mit den Fachgenossen von der Volksschule in Fühlung zu halten, habe mich jüngst zweimal an dem Ferialkursus hier in Bonn mit Vorträgen beteiligt und niemals eine dankbarere und mir mehr sympathische Zuhörerschaft gefunden als die weit über hundert zählende Versammlung von Volksschullehrern, die sich dabei zusammengefunden hatten."

Dr. W. Kinkel, a. o. Professor der Philosophie an der Universität Gießen, urteilt: „Soviel ich es zu beurteilen vermag, scheint die seminarische Ausbildung zu genügen; ich habe des öfteren Lehrer mit seminarischer Vorbildung im Kolleg und in den Übungen gehabt, mit deren Wissen und Vorkenntnissen ich durchaus zufrieden war."

Dr. Theodor Lippe, Professor der Philosophie an der Universität München, schreibt: „Auch die Gefahr besteht nicht, daß der akademische Unterricht durch die Hörerschaft der Lehrer ‚herabgedrückt' werde. Soweit meine Erfahrung reicht, ist der Volksschullehrer im Durchschnitt für akademische Vorlesungen durchaus nicht minder vorgebildet als unsere ‚humanistisch' gebildete Jugend. Was er vorauszuhaben pflegt, ist der größere Fleiß und die größere Treue."

An dem Salzburger Hochschul-Ferialkursus beteiligten sich im Jahre 1906 insgesamt 695 Hörer und Hörerinnen. Hievon entfielen auf Österreich-Ungarn 621, die übrigen auf das Deutsche Reich, auf Frankreich, Rußland, England, Serbien, Italien, Amerika und Japan. Während des Kurses wurden von 17 Dozenten 111 Vorlesungsstunden gehalten. Mehr als 100 Inskriptionen hatten die Vorlesungen der Professoren Sombart (Revolution und Sozialismus), Forel (Die Biologie der Ameisen und die Sinnesempfindungen der Insekten), Rehmke (Die Seele des Menschen), Wirth (Überblick der Weltgeschichte) zu verzeichnen.

Lehrerheim im Süden. Rund 30000 Kronen haben die deutschen Lehrer Österreichs in der Zeit von $1^1/_2$ Jahren für eine Idee aufgebracht, die vom Lehrerverein in Laibach ins Leben gerufen und vom Deutschösterreichischen Lehrerbund in Marburg an der Drau mächtig gefördert wurde. Diese Idee ist „Lehrerheim im Süden". Am Strande der Adria soll der kranke Lehrer in Zukunft eine Heimstätte finden, ein Heim, das ihm alles bietet, dessen er zur Genesung bedarf.

Mehr als 2000 deutsche Lehrer und Lehrerinnen aus Österreich, ferner eine Anzahl von Gästen aus Preußen, Sachsen, den Rheinlanden, aus Holland, Dänemark, Finnland und Ungarn haben sich am 3. und 4. August 1906 in Reichenberg (Böhmen) zur 11. Hauptversammlung des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes eingefunden. Das Deutsch-mährische Schulblatt berichtet hierüber in Nr. 16 und 17 1906: Mächtig und eindrucksvoll war die Tagung. Erhard Lipkas manneskühner Kampfruf: „Durch uns zum Recht!" entfachte einen wahren Beifallssturm, besonders dort, wo der Vortragende mit wuchtiger Steinaxt das Unrecht bis ins Mark zu Splittern hieb, oder wo er das „System" verdammte, das zum Unheil Österreichs noch immer in den Schulbehörden gespensterhaft umgeht. Und ebenso rauschte tausendstimmiger Zuruf dem zweiten Redner, Dr. Ludo Hartmann, zu, als er in seinem Thema „Universität und Volksschule" mit sokratischer Ironie die Bildungsquellen der österreichischen Lehrerseminare analysierte und aus einzelnen Lehrtexten nachwies, daß in den heutigen Pädagogien alles andre weit eher zu finden sei als der Drang nach höherer, nach wissenschaftlicher Bildung.

Minder befriedigt fühlten sich die Zuhörer von dem Thema in der Abgeordnetenversammlung: „Die Bürgerschule als Unterbau der Untermittelschule", und eine gelinde Enttäuschung rief es hervor, als die Rede mehr der Mittelschulreform denn der Neugestaltung des Bürgerschulwesens gewidmet schien.

Auch sonst wollte während des Lehrertages in Reichenberg keine rechte Lehrertagsstimmung durchschlagen. Das ist gewiß nicht ganz ausschließlich auf die Wahl des Ortes zurückzuführen. Gewiß hat die großartige Ausstellung mit ihren unabsehbaren Schätzen und mannigfachen Eindrücken von der Tagung stark abgelenkt und eine gewisse physische und geistige Erschöpfung bewirkt. Auch mußte dieses große nationale Unternehmen auf die Stimmung in der Bevölkerung einen Rückschlag üben und einen Anflug geschäftsmäßiger Alltäglichkeit annehmen, so sehr sich die Reichenberger Amtsbrüder um das Gelingen des Festes bemühten. Doch der Fehler steckte dieses Mal tiefer. Wir glauben, er liege in der Vorbereitung der Hauptversammlung. Zwei noch so formvollendete geistreiche Vorträge ohne Thesen, ohne Beratung, sind noch kein Lehrertag! Es wäre gewiß möglich gewesen, das Stimmungsbild, in das uns Lipia mitten hineinstellte, in eine Protestentschließung ausklingen zu lassen, und ebenso hätte der zweite Vortrag durch eine nochmalige prägnante Stellungnahme des Bundes zur Bildungsfrage einen harmonischen Abschluß gefunden, besonders dann, wenn man diesen Anlaß benutzt hätte, für den einheitlichen Zusammenschluß aller Lehrerkategorien vom Kindergarten bis zur Hochschule das Wort zu reden, damit eine einheitliche moderne Schulreform angebahnt werde.

Im Sommer 1905 bildete sich ein Verein von Lehrern und Lehrerinnen, der die Erziehung zu wahrer Menschlichkeit fördern und zu diesem Zwecke durch vielseitige Propaganda der Idee des Tier- und Pflanzenschutzes die ihr gebührende Stelle in der Erziehung und Volksbildung sichern will. Wohl ist die Schule auf diesem Arbeitsgebiet tätig; aber es bleibt noch immer viel zu tun, um allgemein die Überzeugung wachzurufen, daß ein guter Mensch den Tieren und Pflanzen gegenüber Schonung an den Tag legt. Den Eltern fehlt häufig das Verständnis für diese so wichtige erziehliche Aufgabe; desto ernster ist die Verpflichtung der Schule, in dieser Richtung zu wirken. Zur andauernden Förderung ist eine mit dem Wirken der Schule vertraute Arbeitsstelle erforderlich, die das Interesse für diese Bestrebungen weckt und belebt und insbesondere durch massenhafte Verbreitung guter, billiger Volks- und Jugendschriften dem Lehrer hilft, seine erzieherische Tätigkeit erfolgreicher zu gestalten. Der Verein erstreckt seine Tätigkeit auf alle Länder der Monarchie und hat seinen Sitz in Wien VII, Lerchenfelderstraße 61. Mitglied kann jedermann ohne Unterschied des Standes und Wohnorts werden (Jahresbeitrag 2 Kronen).

Das Lehrerhaus in Wien. Ein neuerlicher Beweis für das tatkräftige Streben der Wiener Lehrerschaft ist das Lehrerhaus in Wien, dessen festliche Eröffnung am 14. Mai 1906 stattfand. Die Festschrift, die vom Lehrerhausverein in Wien anläßlich der Eröffnung des neuen Heims ausgegeben wurde, bietet einen Rückblick auf das Werden und Wachsen des Wirtschaftsvereins. Aus kleinen Anfängen ist Großes geworden. Nun steht das Haus fertig da, ein mächtiges Zeichen geeinter Tätigkeit und opferfreudiger Hingabe der Lehrerschaft.

Im 8. Bezirk der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien, an der Einmündung der Josefsgasse in die Lange Gasse erhebt sich das Lehrer-

haus, ein vierstöckiger, moderner Bau mit 33 Fenster Front per Stockwerk. Im November 1904 wurde mit der Abtragung der 3 alten Gebäude, im März 1905 mit dem Neubau begonnen, der nach mehr als einjähriger Bauzeit nunmehr seiner Bestimmung übergeben werden konnte. Der Bau erforderte einen Kostenaufwand von $1^1/_2$ Millionen Kronen.

Aus der Eröffnungsrede des Erzherzogs Friedrich klang es warm und anerkennend für die Lehrerschaft hindurch. Der Herr Erzherzog sagte: „Se. Majestät hat mich beauftragt, Allerhöchstdenselben bei der Eröffnung des Lehrerhauses zu vertreten, und ich bin mit warmer und inniger Anteilnahme bei dieser Feier erschienen. Se. Majestät haben die Bestrebungen des Lehrerhausvereins, welche am heutigen Tage von dem besten Erfolge gekrönt werden, stets mit Allerhöchstseinem Wohlwollen begleitet und wünschen durch mich dem Hause, seinen Gründern und dem so segensreich wirkenden Lehrstande das beste Gedeihen. Ich erkläre hiermit im Allerhöchsten Namen das Lehrerhaus für eröffnet."

V. Schulverwaltung.

Der frühere ungarische Minister, Dr. v. Lukacs, entwickelte seinerzeit in knappen Zügen die Hauptpunkte seines Ressortprogramms, deren Durchführung nicht zu den Unmöglichkeiten gehört. Von besonderem Interesse sind die Äußerungen des Ministers über die Ausgestaltung der Bürgerschule. Er sagte hierüber folgendes: „Die Bürgerschulen entsprechen gegenwärtig ihrer Bestimmung nicht, was schon aus dem äußeren Zeichen hervorgeht, das die fünften und sechsten Klassen entvölkert wurden und eigentlich aufgehört haben. Nach meinem Reformprojekte wird die Bürgerschule in Zukunft aus zwei selbständigen Teilen bestehen, und zwar aus der vierklassigen Bürgerschule, die als Anstalt mittlerer Stufe über der vierten Klasse der Elementarschule stehen würde, ferner aus der höheren Bürgerschule mit drei Jahrgängen, die als selbständige Anstalt dort, wo es notwendig ist, über die vierklassige Bürgerschule gestellt würde. Die Bürgerschule hätte die den vier Klassen der gegenwärtigen Bürgerschule entsprechende Aufgabe und Berechtigung, ihr Lehrplan würde auf einer ihrem Zwecke angemessenen, vollkommen modernen Basis festgestellt werden. Aufgabe der höheren Bürgerschule wäre es, daß alle jene, die keine streng fachliche oder wissenschaftliche Laufbahn betreten und sich für die Hochschulen nicht vorbereiten wollen, in der höheren Bürgerschule sich die zur Tätigkeit im öffentlichen Leben und zu den volkswirtschaftlichen Zielen dienenden Beschäftigungen notwendige Bildung aneignen können. Überdies würde die höhere Bürgerschule für alle jene Stellen im öffentlichen Dienste befähigen, für die jetzt in Ermanglung einer andern Schule die erfolgreiche Absolvierung der Mittelschulen und der höheren Handelsschulen die Qualifikation gewährt. Die geplante Reform wird dann den großen Schichten der Bevölkerung die Mittel dazu bieten, in den erwähnten Schulen einen patriotischen und praktischen Unterricht zu genießen, der eine Bürgerschaft erziehen wird, die auf wirtschaftlichem Gebiete zur produktiven Tätigkeit nach jeder Richtung geeignet ist. Sobald für die Abiturienten der höheren Bürgerschulen die Einjährig-Freiwilligen-Begünstigung gesichert sein wird, um deren Erreichung ich derzeit bemüht bin, werde ich nicht zögern, den Gesetzentwurf zu veröffentlichen.

Auch bis die Bürgerschulreform auf dem Wege des Gesetzes ihre Lösung findet, muß bei der Förderung der inneren Entwicklung der Schulen hinsichtlich der die Steigerung ihrer praktischen Ziele anstrebenden Tätigkeit das Entsprechende verfügt werden. Um die Liebe zur Arbeit zu erwecken, haben sich die neben den Knabenbürgerschulen organisierten Handarbeits- und wirtschaftlichen Lehrkurse als ausgezeichnetes Mittel und hervorragender Erziehungsfaktor bewährt. Zur Hebung der Erwerbsfähigkeit der Frauen aber sind die mit den Mädchenbürgerschulen verbundenen Frauen-Handarbeits-, Haushaltungs- und kunstgewerblichen Lehrkurse hervorragend geeignet. Auf alle diese wünsche ich in Zukunft größeres Gewicht zu legen, und auf diesem Wege wünsche ich die Lebensfähigkeit der Bürgerschulen zu heben. Sobald sich die Finanzlage des Staates einigermaßen bessert, wird die Organisation und systematische Errichtung der staatlichen Bürgerschulen unbedingt notwendig sein. Es hätte eine sehr große Wirkung auf die Zukunft, wenn wir in geeigneten Zentren der Nationalitätengegenden rechtzeitig Terrain okkupieren würden durch die Errichtung von praktischen Zielen dienenden Staatsschulen, deren Richtung hervorragend ungarisch-national ist. Die hieraus auf den Staat entfallende Last wird erheblich durch die Opferwilligkeit der Gemeinden und Städte gemildert werden; durch diese wertvollen Anerbietungen und deren Inanspruchnahme würde die Errichtung zahlreicher staatlicher Bürgerschulen ohne übermäßige Opfer möglich werden. Es wird auch wünschenswert sein, in Verbindung mit diesen Staatsbürgerschulen auch Internate zu errichten, damit derart nicht nur die betreffende Gemeinde, sondern auch deren ganze Umgebung die Schule in Anspruch nehmen könne, und derart ihre Wirkung sich auf einen größeren Kreis erstrecke. Die Aufgabe des Staates muß sich auch auf die Subventionierung und auf die Ergänzung der Bezüge der Lehrkräfte solcher kommenden und konfessionellen Bürgerschulen erstrecken, die den Anforderungen entsprechen und an der Verbreitung der nationalen Kultur teilnehmen, wo die eigenen Revenuen der Schulerhalter hiezu nicht genügen."

Auf dem flachen Lande in Niederösterreich macht sich der Mangel an Bürgerschulen immer mehr fühlbar. So besitzen die Landschulbezirke Floridsdorf (Umgebung), Lilienfeld, Wiener-Neustadt (Land) und Pöggstall mit zusammen 28012 schulpflichtigen Kindern keine Bürgerschule. In den Landschulbezirken Amstetten, Bruck a. d. Leitha, Gänserndorf, Gmünd, Melk, Scheibbs und Zwettl mit zusammen 66594 schulpflichtigen Kindern befindet sich überall nur eine Bürgerschule; je zwei Bürgerschulen finden sich in den Bezirken Baden, Horn, Krems, St. Pölten und Waidhofen a. d. Thaya bei einer Gesamtschülerzahl von 34374. Je drei Bürgerschulen besitzen die Bezirke Korneuburg, Mödling, Neunkirchen und Tulln bei einer Gesamtschülerzahl von 41356; je vier Bürgerschulen findet man in den Landschulbezirken Hietzing (Umgebung) und Oberhallabrunn bei einer Gesamtschülerzahl von 15550. Die meisten Bürgerschulen weist der Bezirk Miftelbach auf, nämlich fünf bei einer Gesamtschülerzahl von 16385. Rechnet man die zwei Bürgerschulen der Stadtbezirke Waldhofen a. d. Ybbs und Wiener-Neustadt dazu, so hat das flache Land Niederösterreich alles in allem 44 Bürgerschulen bei einer Zahl von 228306 schulpflichtigen Kindern. Wie wenige können da in ganz Niederösterreich in eine Bürgerschulklasse eingereiht werden! Wie viele müssen trotz gut absolvierter Volksschule noch die letzten drei Jahre ihrer Schulpflicht in der letzten Volksschulklasse bleiben! Die Stadt Wien besitzt 118 Bürgerschulen für mehr als 200000 Schulkinder!

VI. Personalien.

Am 19. November 1905 wurde Gymnasialdirektor Dr. Viktor Ritter von Kraus in Wien zu Grabe getragen. Kraus wurde am 2. November 1845 in Prag geboren, studierte an der Wiener Universität Philosophie, besuchte 1867 die Universität in Berlin, wurde im Jahre 1868 Lehramtskandidat, 1869 Supplent und 1870 Professor der Geschichte am Leopoldstädter Gymnasium. Im Jahre 1870 nahm er in Dienstleistung bei einem Feldlazarett an dem Deutsch-Französischen Kriege teil. Kraus gründete mit fünf Gesinnungsgenossen im Mai 1880 den Deutschen Schulverein. Schriftstellerisch war er durch Veröffentlichung zahlreicher historischer Schriften tätig, von denen „Maximilians I. vertraulicher Briefwechsel" und „Das Nürnberger Reichsregiment" von der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien subventioniert wurden. Ein größeres Werk, „Deutsche Geschichte des XV. Jahrhunderts", erschien bei Cotta. Außerdem war er der Verfasser zahlreicher politischer Broschüren. Dem Abgeordnetenhaus gehörte er seit 1883 an. Kraus war der erste Präsident des Vereins zur Pflege des Jugendspiels in Wien.

In den letzten Jahren war Kraus schon sehr leidend und mußte sich wiederholt im Süden aufhalten.

Am 18. Juli 1906 starb in Wien das Mitglied des dortigen Bezirksschulrats, Professor A. L. Hickmann, im 73. Lebensjahr. Er war seinerzeit an der Handelsschule in Reichenberg tätig, von 1869 bis 1884 als Bezirksschulinspektor in Gablonz a. N., und übersiedelte nach seiner Pensionierung als Handelsschulprofessor nach Wien. Professor Hickmann ist durch seine statistischen Werke weithin bekannt geworden.

Am 13. September 1906 starb in Wildbad-Gastein Schulrat Dr. Adolf Bekk, em. Direktor der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Salzburg. Adolf Bekk wurde 1831 als der einzige Sohn des Sanitätsrats Dr. J. N. Bekk in Baden bei Wien geboren, studierte am Piaristen-Gymnasium und an den Universitäten in Wien, Leipzig und Graz. Im Jahre 1862 veröffentlichte er seine erste Sammlung von Gedichten, „Ranken", die eine günstige Aufnahme fand; bald nachher erschien die biographische Studie „Wiliam Shakespeare" und „Shakespeare und Homer", ein Beitrag zur Literatur und Bühne des englischen Dichters. Mit diesen Werken hatte sich Bekk einen geachteten Namen als Shakespeare-Forscher erworben. Seit April 1872 wirkte Bekk als Direktor der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Salzburg und erfreute sich der Liebe und Verehrung seiner Schüler. Im Jahre 1900 wurde Bekk über sein Ansuchen in den dauernden Ruhestand versetzt. Die wenigen Jahre seines Ruhegenusses verwendete er zum Abschluß seiner wissenschaftlichen Arbeiten und zur Durchsicht seiner Gedichte; 1901 veröffentlichte er „Das Papsttum und sein Verhältnis zur Kultur und Wissenschaft"; 1902 erschien „Shakespeare. Des Dichters Bild nach dem Leben gezeichnet"; aus Anlaß der 8. Versammlung deutscher Historiker in Salzburg erschien 1904 „Bayern, Goten und Longobarden", Beitrag zur Lösung der Bajuvarenfrage.

Am 16. September 1906 erlitt der Verein für Knabenhandarbeit in Österreich durch den Tod seines Obmannes, des kaiserl. Rats Josef Blazinic, einen schweren Schicksalsschlag. Mit ihm schied einer der Männer, die an der Wiege dieses Vereins standen und mit aufopfernder Treue den Gedanken der Förderung der Knabenhandarbeit in Österreich hochhielten.

Mit Ende des Schuljahres 1905/06 ist Landesschulinspektor Dr. Karl Schober in Brünn nach einer fast 40jährigen hervorragenden Amtswirksamkeit von seinem Amt geschieden. Ihm wurde der Titel eines Hofrats verliehen. Seine kartographischen Arbeiten sind Meisterstücke moderner Kartographie.

Am 9. November 1906 schied zu Linz a. d. Donau Josef Palm, Gymnasialdirektor i. R. und Stadtschulinspektor in Linz, 59 Jahre alt, aus dem Leben. Während seiner fast 40jährigen Amtstätigkeit als Gymnasialprofessor, Gymnasialdirektor in Ried (Oberösterreich) und als Schulinspektor der Bezirke Braunau, Ried, Böcklabruck und des Stadtbezirkes Linz war er stets der Überzeugung, er müsse der Erste unter den Schulmännern sein durch die Art, seine Pflichten zu erfüllen, und betrachtete es als seine Lebensaufgabe, für die Entwicklung des Schulwesens mit allem Nachdruck Sorge zu tragen. Palm zeichnete sich nicht nur durch den Umfang und die Allgemeinheit der Kenntnisse und durch ein lebhaftes Interesse für pädagogische Fragen aus, er war auch frei von Parteigeist, von unterjochenden Meinungen und von Vorurteilen der großen Menge. Palm ward deshalb allgemein geachtet und wertgeschätzt, wie auch er die treuen Mitarbeiter achtete und schätzte. So mancher Schicksalsschlag hat den braven Mann getroffen, doch hat er sich nie selbst aufgegeben. In den wenigen Mußestunden, die er sich gönnte, bildete das Einsammeln und Bestimmen der Dipteren seine Lieblingsbeschäftigung; Palm hinterließ eine reichhaltige, sorgfältig geordnete Dipteren-Sammlung. Alle, die diesen schlichten und ehrlichen Schulmann genauer kannten, werden seiner stets mit Achtung und Liebe gedenken.

Am 14. Januar 1907 verschied in Wien Wilhelm Ritter von Hartel, ein Philolog von europäischem Ruf und vormaliger Minister für Kultus und Unterricht. Im Jahre 1839 zu Hof in Mähren als Sohn eines städtischen Beamten geboren, studierte er in Wien und leitete während seiner Studienzeit die Erziehung des Grafen Lanckoronski, dem er die ihn auszeichnende Liebe für Kunst und klassisches Altertum einflößte. Hartel wurde Privatdozent für klassische Philologie, Leiter der philologischen Seminars, außerordentlicher und 1872 ordentlicher Professor der klassischen Philologie an der Wiener Universität, wirkliches Mitglied der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften und 1891 Direktor der Kaiserlichen Hofbibliothek.

Als Gelehrter und Lehrer entwickelte Hartel eine rege Tätigkeit. Er redigierte die „Zeitschrift für österreichische Gymnasien", schrieb viele Schriften über klassische Philologie und griechische Altertumskunde, darunter „Homerische Studien", „Demosthenische Studien", „Studien über attisches Staatsrecht und Urkundenwesen". Er trug wesentlich zum Zustandekommen des monumentalen „Thesaurus linguae latinae" bei. Von 1900 bis 1905 wirkte Hartel als Minister für Kultus und Unterricht und entfaltete in dieser Stellung eine reformatorische Tätigkeit, förderte die Bildungsbestrebungen der Frauen durch die Gründung von Mädchenlyzeen und durch ihre Zulassung zu den akademischen Studien und Graden. Den Technikern und Agrikulturstudenten erschloß er die Möglichkeit zur Erlangung des Doktortitels.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

I. Die Förderung des Bildungswesens durch den Bund.

Das Bundesgesetz vom 25. Juni 1903 betr. die Unterstützung der öffentlichen Primarschule hat in einer vom Bundesrat erlassenen Vollziehungsverordnung vom 17. Januar 1906 eine nähere Präzisierung erfahren, welche für die Verwendung dieser Bundesmittel die zweckentsprechende genaue Wegleitung und bestimmte Normen feststellt. Danach gehören unter den Begriff der öffentlichen Primarschule: alle Anstalten und Abteilungen der der staatlichen Leitung und Beaufsichtigung unterstellten Volksschule, insoweit sie einen organischen Bestandteil der obligatorischen Primarschule bilden. Inbegriffen sind dabei: a) die obligatorischen Ergänzungsschulen (Repetier-, Wiederholungs- und Übungsschulen); b) die Mädchenarbeitsschule der obligatorischen Primar- und Fortbildungsschulstufe, sofern die weiblichen Arbeiten für diese Stufe obligatorisch erklärt sind; c) die Handarbeitsschulen für Knaben, sofern Kantone oder Gemeinden diesen Unterricht als obligatorisches Fach erklärt haben.

Unter die Wirkungen des Bundesgesetzes fallen auch alle öffentlichen staatlichen Schulen und Anstalten für die Erziehung anormaler bildungsfähiger Kinder (wie Anstalten für Geistesschwache, Taubstumme, Epileptische und Blinde) oder verwahrloster Kinder, beides während der Dauer der Schulpflicht. Wenn Einrichtungen, Veranstaltungen, Anschaffungen usw. neben der Primarschulstufe noch andern Schulstufen oder andern sonstigen Zwecken dienen, so ist die Verwendung nur in dem Maße zulässig, als dieselben für die Zwecke der Primarschule im Sinne des Bundesgesetzes bestimmt sind.

Hinsichtlich der Verwendung des Bundesbeitrages enthält die Vollziehungsverordnung sehr einläßliche und ins Einzelne gehende Vorschriften, die sich bei der anfänglich vorgekommenen unsichern Ausführung als dringlich geboten erwiesen haben. Hier seien nur die wichtigsten hervorgehoben: Der Beitrag darf für Errichtung neuer Lehrstellen Verwendung finden nur, wenn es sich um die Errichtung einer selbständigen Schule oder Schulabteilung mit Anstellung einer neuen Lehrkraft oder um die Bestellung einer neuen Lehrkraft für die Führung einer Mehrzahl von Abteilungen der öffentlichen Primarschule handelt. Für Bau und wesentlichen Umbau von Schulhäusern ist der Beitrag verwendbar, wenn dieselben der Primarschule, inbegriffen Lehrerwohnungen, dienen. In Fällen gemeinsamer Benutzung desselben Schulhauses durch verschiedene Schulstufen oder Anstalten hat eine Ausscheidung der auf die öffentliche Primarschule entfallenden Baukosten durch die kantonale Regierung zu

erfolgen. Als wesentlicher Umbau gelten Bauarbeiten, die eine wesentliche Veränderung des Grund- oder Aufrisses des Gebäudes zur Folge haben, oder die eine wesentliche Verbesserung der Bauten in schulhygienischer Beziehung bedeuten. — In ähnlicher Weise gelten diese Bestimmungen für die Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten (allgemeine und individuelle Geräte). — Aus dem Bundesbeitrag dürfen bestritten werden Ausgaben für die Ausbildung von Lehrkräften in folgenden eigenen Anstalten und Kursen: a) in staatlichen Lehrerseminarien; b) pädagogischen Abteilungen der Kantonsschulen; c) in Hochschulkursen mit geschlossenem Lehrgang; d) in öffentlichen staatlichen Kursen, welche die Heranbildung von Arbeitslehrerinnen für die Primarschule zum Zwecke haben. Die Beiträge sind für Lehrerbesoldungen, für die Anschaffung von allgemeinen Lehrmitteln und für Stipendien an die Lehramtskandidaten zu verwenden. Die Kantone sind berechtigt, den Bundesbeitrag auch für die Zwecke der fachlichen oder methodischen Ausbildung der Primarlehrerschaft in besonderen Fortbildungs- oder Wiederholungskursen zu verwenden, und zwar sowohl zur Durchführung der Kurse im allgemeinen, als auch für Beiträge an diejenigen patentierten Lehrer und Lehrerinnen, denen die zuständige kantonale Erziehungsbehörde die Teilnahme gestattet oder welche sie dazu einberuft. — Ebenso können aus dem Beitrag Ausgaben für den Bau von Lehrerseminarien und größere Umbauten bestritten werden. — Unter die Kategorie der Aufbesserung von Lehrerbesoldungen, sowie Aussetzung und Erhöhung von Ruhegehalten fallen alle Arten der Aufbesserung der Besoldungen der Primarlehrerschaft durch die Kantone und die Gemeinden, sei es durch Erhöhung der Grundgehalte, durch Bewilligung oder Aufbesserung schon bestehender Dienstalterszulagen, freiwillige Gemeindezulagen, Aussetzung und Erhöhung von Ruhe- und Altersgehalten, oder durch Zuwendungen an Pensions-, Alters-, Ruhegehalts-, Hilfs-, Vikariats-, Witwen- und Waisenkassen. — Für Beschaffung von Schulmobiliar und allgemeine Lehrmittel, sowie für Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Lehrmitteln an die Schulkinder kann der Bundesbeitrag gemäß den bezüglichen Bestimmungen Verwendung finden.

Bezüglich der Nachhilfe bei Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder schreibt die Vollziehungsverordnung vor: Wenn von Gemeinden oder Korporationen, mit oder ohne Zuschuß seitens des Kantons, Ausgaben für die Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder der Primarschulstufe gemacht werden, so kann aus dem Bundesbeitrag zur Förderung dieser Bestrebungen finanzielle Nachhilfe eintreten, ebenso der Ferienkolonien, Kurkolonien, Ferienmilchkuren, Ferienhorte, Kinderhorte. — Ausgaben für Spezial- und Nachhilfeklassen der Primarschulstufe werden ohne weiteres als Primarschulausgaben betrachtet. Die Subventionsberechtigung ist in diesem Fall jedoch an die Bedingung geknüpft, daß diese Bildung schwachsinniger Kinder in zweckentsprechenden öffentlichen staatlichen Erziehungsanstalten geschehe. Ebenso kann der Bundesbeitrag für den Bau solcher Anstalten verwendet werden.

Als besondere Bedingungen für die Verwendung des Bundesbeitrags stellt die Vollziehungsverordnung fest: Es ist dem Ermessen der Kantone anheimgestellt, zu bestimmen, für welche von den vorgenannten Zwecken der Bundesbeitrag zu verwenden sei. Wenn ein Kanton den Bundesbeitrag ganz oder teilweise den Gemeinden überläßt, so hat er gleichzeitig zu bestimmen, zu welchen Zwecken und in welchem Betrag

für jeden einzelnen Zweck, die Gemeinden den Beitrag verwenden sollen. Der Bundesbeitrag darf nicht zur Ansammlung von Fonds verwendet werden, und Übertragung eines Subventionskredites auf ein folgendes Jahr ist unstatthaft. Ausgenommen von dieser Bestimmung sind die hiervor erwähnten Beiträge zur Anlegung und Ausführung von Unterstützungs-, Witwen- und Waisen-, Alters- und Stellvertretungskassen. — Die Verwendung des Bundesbeitrages soll in der Regel im Rechnungsjahr erfolgen, für das er nachgesucht wurde. — Die Rechnungsausweise der Kantone und Gemeinden sind durch die kantonalen Regierungen dem eidgenössischen Departement des Innern einzureichen. Als solche Ausweise gelten: 1. ein Bericht über die Verwendung bzw. Verteilung der Bundesmittel an die Gemeinden; 2. eine Zusammenstellung der Einzelverwendung des Bundesbeitrags nach den gesetzlich zulässigen Zweckbestimmungen — und 3. die erforderlichen amtlichen Rechnungsauszüge, aus denen ersichtlich ist, wieviel Staat (Kanton) und Gemeinde für das Primarschulwesen im Rechnungsjahr ausgegeben haben. Der Bundesrat hat das Recht, gegebenenfalls die Originalbelege sowie weitere Auskunft einzuverlangen. Die kantonalen Regierungen sind dem Bund für die Richtigkeit der geleisteten Rechnungsausweise verantwortlich. — In Zweifels- oder Streitfällen über die Anwendung der einzelnen Bestimmungen dieser Verordnung entscheidet der Bundesrat endgültig.

Der Bericht des Bundesrates pro 1906 beweist, daß eine solche Verordnung notwendig war; denn bei 7 Kantonen wurde an die Auszahlung des Bundesbeitrags die Bedingung des nachträglichen Ausweises über die Minimalleistung des Staates (Kantons) und der Gemeinden für die Primarschule geknüpft, bei 4 Kantonen eine nachträgliche andere Verwendung ungesetzmäßig verausgabter Summen verlangt und bei einem Kanton eine spätere Ergänzung der ungenügenden Ausweise verlangt. Die Verteilung der Bundesbeiträge auf die verschiedenen hiervor erwähnten Verwendungsarten (Zwecke) gestaltete sich pro 1905 insgesamt folgenderweise: Errichtung neuer Lehrstellen Fr. 44 000, Schulhausbauten Fr. 460 800, Turnhallen, Turnplätze, Geräte Fr. 17 250, Lehrerbildung Fr. 93 900, Lehrerbesoldungen usw. Fr. 1 113 025, Schulmobiliar Fr. 77 775, Lehrmittel und Schulmaterial an die Kinder Fr. 67 580, Beiträge an Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder Fr. 163 720, Erziehung schwachsinniger Kinder Fr. 46 030, Total Fr. 2 084 167,60.

Die im vorigen Bericht erwähnte Herstellung eines schweizerischen Schulatlas für Mittelschulen (und einer kleinern Ausgabe für Primarschulen) hat weitere Fortschritte zu verzeichnen. Die beim Bund nachgesuchte Subvention von Fr. 100 000 ist zugesichert und die Hälfte dieses Betrags mit Fr. 50 000 bereits in das Budget pro 1907 eingestellt worden.

Der Bund unterstützt im weitern auch die permanenten Schulausstellungen, deren zurzeit bestehen in Zürich (1879), Bern (1880), Freiburg (1886), Neuenburg (1888), Lausanne (1898). Diese Ausstellungen bzw. Sammlungen von Lehrmitteln und Schulmaterial (Mobiliar) haben den Schulen niedern und höhern Grades bis jetzt schon eminente Dienste geleistet nicht nur durch die Gelegenheit, welche sie Lehrerschaft und Schulbehörden bieten, eine reiche Fülle von guten und besten Lehrmitteln und Einrichtungen dort einzusehen und kennen zu lernen, sondern vielmehr noch dadurch, daß die Institute dieses Material den Schulen zu zeitweiser Benutzung zur Verfügung stellen. Nach einer im Bericht

des Bundesrates enthaltenen statistischen Zusammenstellung ergibt sich, daß der Inventarwert z. B. der Schulausstellung in Zürich sich auf Fr. 102 164, derjenige der Schulausstellung in Bern auf Fr. 92 200, der von Freiburg auf Fr. 83 360 sich beläuft, während die Anzahl der Besuche bei Zürich pro 1905 auf 9681, Bern 2559, Freiburg 3128 sich beziffert, hinwieder die Zahl der Ausleihungen bei Zürich 2985, Bern 27 195, Freiburg 590, Neuenburg 1419, Lausanne 1277 beträgt. Diese Ausstellungen werden von Bund, Kanton, Gemeinden und Vereinen unterstützt; der Beitrag des Bundes beziffert sich auf Fr. 14 000 pro Jahr, wovon je Fr. 3900 Zürich und Bern, je Fr. 2500 Freiburg und Neuenburg und Fr. 2000 Lausanne zukommen.

Die alljährlich stattfindende Konferenz der kantonalen Direktoren des Unterrichtswesens hat im Berichtsjahr eine neue Aufgabe in Angriff genommen. Die vom Zentralvorstand des schweizerischen Lehrervereins seinerzeit aus Lehrerkreisen aufgenommene Frage der Herausgabe einer Schülerzeitung ist dieser Konferenz zur Würdigung unterbreitet worden. Ein derartiges Bedürfnis ist fühlbar geworden angesichts des Umstandes, daß die Lesebücher namentlich der Primar-Oberklassen von Kanton zu Kanton verschieden und so angelegt sind, daß sie nicht nur für mehrere Jahrgänge gleichzeitig zu dienen haben, sondern auch, einmal eingeführt, auf längere Zeit als einziges Lesehrmittel zur Verfügung stehen, sich demgegenüber aber in verhältnismäßig kurzer Zeit überleben. Wunsch und Neigung des Schülers nach neuem Lesestoff erscheint deshalb als begreiflich. Auch können Veränderungen eintreten, durch die eine Reihe von Lesestücken — aus der Geschichte, dem Gebiete der Naturwissenschaften, der Geographie usw. — ihre Aktualität verlieren und durch Darstellung neuer Entdeckungen und Erscheinungen, die größere Wichtigkeit für das Leben gewinnen, ersetzt werden sollten. Eine solche fortwährende Ergänzung und Verjüngung des Lesestoffes könnte durch eine periodisch erscheinende Schülerzeitung geboten werden, die für alle Schulen des Schweizerlandes auszugeben wäre. Die Versammlung hat nach allseitiger zustimmender Erörterung dieser Frage den Beschluß gefaßt: „Die Erziehungsdirektorenkonferenz begrüßt die Herausgabe einer periodisch erscheinenden schweizerischen Schülerzeitung für die Oberstufe der Primarschule und ersucht die Jugendschriftenkommission des schweizerischen Lehrervereins, die Anregung zu verfolgen und der Konferenz zu geeigneter Zeit Bericht und Antrag einzureichen." Als ein vorbildliches Beispiel der Art wurde bei diesem Anlasse der „Fortbildungsschüler" genannt, der seit Jahren in allen gewerblichen und allgemeinen Fortbildungsschulen viel gute Dienste geleistet hat und sich der besondern Sympathie der Jungmannschaft in allen Gauen des Schweizerlandes erfreut. Außerdem gibt es schon ziemlich viel Jugendliteratur, wie den „Kinderfreund", „Jugendfreund", „Oberschüler" u. a. m. Es wird sich fragen, ob eine neue Schrift gegründet werden soll, oder ob eine der schon bestehenden periodischen Jugendschriften umzugestalten und den erwähnten Zwecken speziell dienstbar zu machen sei.

Die einzige vom Bund direkt unterhaltene höhere Lehranstalt, das Polytechnikum in Zürich, hat auch im Berichtsjahr eine Reihe erfreulicher Daten aufzuweisen. Die Frequenz stieg von 2028 (1905) auf 2204 Schüler, wovon 1325 (1295) reguläre Studierende nebst 879 (735) Zuhörern. Von den regulären Schülern (Architekten, Ingenieure, mechanisch- und chemisch-technische Schule, Pharmazeuten, Forstschüler, Kul-

turingenieure, Fachlehrer) stammen 803 aus der Schweiz, 522 aus dem Ausland (Österreich-Ungarn 122, Rußland 91, Italien 70, Frankreich 49, Deutschland 40, Holland 34 usw.). Mit Abgangszeugnis absolvierten die Schule 277 Schüler, wovon die Ingenieurschule, die technische Schule und die landwirtschaftliche Schule das relativ größte Kontigent aufweisen. Zahlreiche Publikationen zeugen, so berichtet der Bundesrat, wie in früheren Jahren, von der erfolgreichen Pflege ernster Forschungsarbeit in den verschiedenen Instituten, woran neben den Professoren und Assistenten auch ältere Praktikanten in anerkennenswertem Maße beteiligt sind. Viele der von den Studierenden gelieferten wissenschaftlichen Arbeiten wurden der Universität Zürich als Inaugural-Dissertationen behufs Erlangung der Doktorwürde eingereicht. — Auf das Gesuch der Gesellschaft schweizerischer Landwirte und mit Zustimmung des schweizerischen Landwirtschaftsdepartements wurde in der Woche vom 12. bis 17. Februar an der landwirtschaftlichen Abteilung ein Zyklus von Vorträgen veranstaltet. Es haben sich dabei 21 Dozenten mit 31 Vorträgen beteiligt. Die Zahl der eingeschriebenen Teilnehmer betrug 110. Der Verlauf soll die Beteiligten in jeder Beziehung befriedigt haben. Das Budget der polytechnischen Schule pro 1906 erzeigte an Reinausgaben Fr. 1 117 945. Dasjenige pro 1907 sieht eine Summe von Fr. 1 126 900 vor.

Außerdem hat der Bund im Berichtsjahr auf *Bundesanstalten für Wissenschaft und Kunst* erkleckliche Summen verwendet. Es kommen hier in Betracht: Die schweizerische meteorologische Zentralanstalt mit einer Ausgabe von Fr. 72 000, die Anstalt für Prüfung von Baumaterialien mit Fr. 33 250, die forstliche Zentralanstalt mit Fr. 48 450, das schweizerische Landesmuseum mit Fr. 228 125, die schweizerische Landesbibliothek mit Fr. 91 400. Für die Förderung und Hebung der Kunst verausgabte der Bund Fr. 112 500, für verschiedene Studien (Unterrichtswesen, Chrestomathien, wissenschaftliche Literatur, Konferenzen, Besuch von Kongressen) Fr. 24 500; für Beitrag an den schweizerischen Lebensversicherungsverein Fr. 175 000 usw. Weitere *Beiträge* hat der Bund geleistet an eine Reihe von *Vereinen und Gesellschaften*, deren Aufgaben insgesamt im Bereich der Förderung der Volksbildung liegen, wie die allgemeine geschichtsforschende Gesellschaft, die naturforschende Gesellschaft, das Idiotikon der deutsch-schweizerischen Mundarten, die schweizerische statistische Gesellschaft, die schweizerische Gesellschaft für Erhaltung historischer Kunstdenkmäler (80 000), schweizerischer Turnlehrerverein, Unterstützung der Musik, schweizerischer elektrotechnischer Verein, die Gesellschaft für Volkskunde, für rätoromanische Studien usw. insgesamt an Beiträgen Fr. 215 465.

Das *kommerzielle Bildungswesen* hat, dank der kräftigen Unterstützung durch Bundesmittel, auch im Berichtsjahr sich günstig weiterentwickelt. Außer den bisherigen zwei Handelshochschulen St. Gallen und Zürich ist eine dritte, die Handelsabteilung der Universität Freiburg, entstanden. Die diplomierten Schüler der höhern Handelsschulen werden dort als reguläre Studierende, wie in Zürich und St. Gallen, zugelassen. Zwei neue höhere Handelsschulen für Töchter in Biel und in Freiburg sind im Berichtsjahr eröffnet worden, und damit erreichen die Institute dieser Kategorie die Zahl 22; zu diesen werden im Jahr 1907 zwei neue hinzukommen, eine in Chur für Töchter und eine in St. Imier für beide Geschlechter. Die meisten dieser Handelsschulen sind mit andern Anstalten (Gymnasien, oberen Realschulen, höheren

Töchterschulen) verbunden. Außerdem hat der Bund noch 63 kommerzielle Schulen und Kurse der Sektionen des kaufmännischen Vereins und 20 solche anderer Gesellschaften oder von Gemeinden unterstützt. Auf die Förderung des kommerziellen Bildungswesens hat der Bund im Jahr 1906 die Summe von Fr. 608 660 verwendet. Pro 1907 sind zu diesem Zwecke Fr. 677 260 in seinem Budget eingestellt.

In gleicher Weise hat sich auch das gewerbliche Bildungswesen weiterentwickelt. Innerhalb 20 Jahren — seit 1884, da der Bund durch seine Mittel anfing, fördernd einzuwirken, haben sich die auf diese Berufsbildung verwendeten Gesamtausgaben verzehnfacht. Sie betrugen 1884 Fr. 438 234 für 43 Schulen, 1905 für 327 Anstalten Fr. 4 008 144. — Der Beitrag des Bundes ist von Fr. 42 600 im Jahre 1884 auf Fr. 1 180 000 im Jahr 1905 und Fr. 1 282 000 pro 1907 (Budget) gestiegen.

Für die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechtes hat der Bund pro 1906 Fr. 334 500 ausgegeben. Über 300 Schulen, Kurse, Anstalten dienen zurzeit diesem Zweig der Volksbildung mit sichtlichen Erfolgen, die sich in der wirtschaftlichen wie sozialen Wohlfahrt immer deutlicher bemerkbar machen. Die Bundesbehörde hatte Veranlassung, im Berichtsjahr einen Entscheid von prinzipieller Bedeutung zu treffen, indem sie das Gesuch nach Unterstützung solcher Kurse, die auf ausschließlich konfessioneller Grundlage errichtet waren, abwies. Ebenso hat sie dem Wortlaut des Bundesgesetzes gemäß entschieden, daß Töchterfortbildungsschulen nur vom Bund unterstützt werden, sofern sie sich die berufliche Ausbildung, nicht bloß die allgemeine Weiterbildung zur Aufgabe stellen.

Einer erklecklichen Förderung seitens des Bundes haben sich im Berichtsjahr auch die Landwirtschaft und die daherigen Bildungsbestrebungen zu erfreuen gehabt. Auf Ackerbauschulen, Gartenbauschulen, landwirtschaftliche Winterschulen, Wandervorträge, Spezialkurse, Versuchsanstalten, Molkereischulen sind annähernd Fr. 750 000 an Bundesbeiträgen verwendet worden, während für Bodenverbesserungen und Viehzucht, Bekämpfung von Schäden und Seuchen nebst Unterstützung landwirtschaftlicher Vereine ca. Fr. $2^1/_2$ Millionen Bundesmittel ausgesetzt worden sind.

Endlich sind auf dem Wege der Bundes-Gesetzgebung zum Zwecke vermehrten Arbeiterschutzes neue Fortschritte, teils realisiert, teils vorbereitet worden. Ein neues Bundesgesetz betr. die Samstagsarbeit in den Fabriken hat den Schluß der Nachmittagsarbeit auf 5 Uhr festgesetzt und die Bedingungen geordnet, unter denen der unverkürzte Lohn zu entrichten sei. Anderseits sind eine durchgreifende Revision des bereits 30 Jahre in Kraft bestehenden Fabrikgesetzes, sowie eine neue Vorlage für eine allgemeine Kranken- und Unfall-Versicherung in Angriff genommen; beide Entwürfe sollen in der nächsten Zeit in der Bundesversammlung zur Behandlung gelangen.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

Das Berichtsjahr steht in den meisten Kantonen der Schweiz im Zeichen der Revisionsverhandlungen. Es geht ein kräftiger Zug der Reformbestrebungen durch die Lehrerschaft selbst, und die Schulbehörden ihrerseits nehmen eifrigen Anteil an der Prüfung der Frage, wie die allgemeine Volksbildung den Zeitbedürfnissen gemäß besser zu organisieren

und in ihren Leistungen zu vervollkommnen sei. Es würde den Rahmen dieses Berichtes überschreiten und unnötige Wiederholungen veranlassen, sollten hier alle Programme und Postulate, die zurzeit erst in Diskussion stehen, bis ins Einzelne aufgezählt werden. Wir glauben den Zweck der orientierenden Berichtgabe am ehesten dadurch zu erreichen, daß wir die wesentlichen und überall sich kundgebenden neuen Bedürfnisse in einem typischen Programm zusammenfassen, das über die bisher als relativ besten angesehenen Einrichtungen hinausgeht — der allgemeinen Volksschule neue Grundlagen und neue Ziele für ihre künftige Entwicklung und Tätigkeit anweist. In diesem Sinne mögen nacheinander zur Darstellung gelangen: die Förderung der Lehrerbildung — die Tätigkeit des schweizerischen Lehrervereins — und die Reformbestrebungen.

a) Der Förderung der Lehrerbildung waren 1906 eine Anzahl allgemeiner Fortbildungskurse an den Universitäten Zürich, Lausanne, Genf, und spezieller Fachkurse, namentlich im Zeichnen, an verschiedenen Orten gewidmet. Der schweizerische Ferienkurs für Lehrer an Volks- und Mittelschulen vom 23. Juli bis 4. August in Zürich war von 110 Teilnehmern aus allen Gauen des Landes, auch der Westschweiz, besucht. Das Programm dieses IV. Kurses — genauer als frühere den praktisch wichtigsten Bedürfnissen der Lehrerschaft angepaßt — bot allgemeine und spezielle Kurse. Jene vereinigten je vormittags sämtliche Teilnehmer, diese waren fachlicher Natur und dienten speziellen Bedürfnissen der Weiterbildung teils in naturwissenschaftlicher, teils in sprachlich-historischer Richtung. Die allgemeinen Kurse boten (je 12 Stunden für jedes Fach): 1. Psychologie der intellektuellen Vorgänge von Prof. Schumann: Die Sinneswahrnehmungen (und Täuschungen), Empfindungen und Erinnerungsvorstellungen, Vorstellungstypen, Vorstellungsverlauf und experimentelle Untersuchung, Pathologie des Gedächtnisses, Erinnerungstäuschungen, Analyse der Vorgänge beim Lesen, die Aufmerksamkeit, der Begriff. 2. Vorträge über das Wesen und die Verhütung der Krankheiten in der Schule, von Prof. Dr. Silberschmidt: Schüleruntersuchungen und deren Resultate, Schularztfrage, Infektionskrankheiten, Bakterien, Verbreitung und Untersuchungsmethoden, Desinfektion, Verhütung und Bekämpfung der Infektionskrankheiten. 3. Die Urgeschichte der Schweiz, von Prof. Dr. Heierli: Die paläolitische Periode (Höhlenfunde, Kunst der Höhlenbewohner), Die neolitische Zeit (Pfahlbauten, Landansiedelungen, Werkstätten usw.), neolitische Gräber, Kultur der Steinzeit; Die Bronzezeit, Ansiedelungen, Gräber, Entwicklung der Kultur, Die Eisenzeit, Ansiedelungen, feste Werke, Gräber in der schweizerischen Hochebene und in der Südschweiz; Die Helvetier und ihr Untergang, Fortschreiten der Kultur. 4. Die pathologischen Erscheinungen im Geistesleben mit besonderer Berücksichtigung des Kindesalters, von Prof. von Monakow: Bau und Funktion des Zentralnervensystems, Entwicklung des Gehirns, speziell des Großhirns; Störungen, krankhafte Veränderungen im Gehirn, Entwicklung der Sinnesfunktionen und der verschiedenen Bewegungsarten (Ausdrucksbewegungen), Pubertät; Ursachen der Idiotie und anderer, schwerer Nervenstörungen im Kindesalter, Vorbeugungen. Der Unterricht bei den Schwachbegabten.

Als Spezialkurse wurden geboten je nachmittags 2—5 Uhr: 1. Botanik, Prof. H. Schinz: Die Pflanzenwelt, vom Standpunkt der Biologie aus betrachtet, Bau und Leben der Pflanze, in Verbindung mit mikroskopischen und biologischen Übungen; Bestimmungsübungen und Demonstrationen im botanischen Garten. 2. Zoologie, Prof. Hescheler

und Prof. Standfuß: Zootomische Übungen zur Einführung in die Anatomie der Gliederfüßler und Wirbeltiere. Anweisung über Aufzucht der Insekten mit Berücksichtigung der experimentellen Entomologie, sowie Übungen in der Präparation der verschiedenen Insektenstadien. 3. Physik, Prof. Seiler: Die Technik des physikalischen Schulexperiments unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe und der neuen Apparate der zürcherischen Sekundarschule; Experimente aus der Mechanik, Akustik, Optik, Wärme- und Elektrizitätslehre mit praktischen Übungen der Kursteilnehmer. 4. Chemie, Prof. K. Egli: Die Technik des chemischen Schulexperiments unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe; einfache Übungen im Glasblasen, Bearbeitung von Glasröhren und Korken, Reinigen, Trocknen, Zusammenstellen von Apparaten; Die wichtigsten chemischen Operationen — Lösen, Filtrieren, Kristallisieren, Destillieren usw., Glüh- und Schmelzoperation, Ausführung der Schulexperimente nach verschiedenen Methoden — Störungen und Gefahren. 5. Französische Sprache und Literatur, Prof. Bovet: Synonymes, Syntaxe et stile; le théâtre au XIX siècle — Victor Hugo, Dumas, Musset, Augier, Becque, Hervieu, de Curel usw. 6. Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der englischen Literatur, Prof. Th. Vetter: Präraffaeliten (Ruskin, Morris, Besant, Mrs. Humphrey Ward). — Die neue Erzählerkunst Kiplings, Amerikanische Denker (Emerson, Thoreau, Trine), Die Literatur in den englischen Kolonien. 7. Deutsche Sprache, Dr. P. Suter: Kurs für Fremdsprachliche, Aussprache und Leseübungen, Stilistik, neueste deutsche Literatur. 8. Historische Demonstrationen im Landesmuseum, Prof. Heierli. 9. Projektionen aus der Kunstgeschichte. Außer diesem eigentlichen Kursprogramm bot sich den Teilnehmern mannigfache Gelegenheit zu genußreichen Ausflügen, freien Zusammenkünften und zur Besichtigung reicher Sammlungen und interessanter städtischer Anlagen und Werke. Der Kurs in Zürich hat seinen Zweck in vollem Umfang erreicht und die nachhaltigsten Erfolge erzielt.

Der Ferienkurs an der Universität Lausanne, vom 19. Juli bis 29. August, bot je 16 Lehrstunden pro Woche, dazu freie Exkursionen. Das Programm enthielt hauptsächlich Vorlesungen und Übungen im Gebiet der französischen Sprache und Literatur: lecture, diction, phonologie, étymologie, composition, grammaire, innovations pratiquées dans l'enseignement des langues modernes, prononciation-auteurs du 17.—19. siècle etc. Professoren: Maurer, Rossier, Millioud, Valette, Taverny, Gilliard ꝛc.

Der Ferienkurs in Genf vereinigte vom 23. Juli bis 4. August 180 Teilnehmer, darunter eine ansehnliche Zahl Deutschschweizer. Für diese letztern war ein besonderer Sprachkurs vorgesehen mit täglich 2 Stunden, in denen die Teilnehmer Gelegenheit fanden, sich in Vorträgen, Lektionen und Aufsätzen zu üben. Im übrigen galt auch dieser Kurs hauptsächlich der Fortbildung in der französischen Sprache (Konversation, Literaturgeschichte, Grammatik und Methodik). Die Herren Professoren Bouvier, Guex, Dosier, Golay teilten sich in diese Ferienaufgabe und haben sich insgesamt um die Lehrerschaft und ihre Schule ein namhaftes Verdienst erworben.

In einer Reihe von Spezialkursen fanden einzelne Fächer, wie Zeichnen, Gesang, Turnen, Handfertigkeit, ihre Förderung. Im Fache des Zeichnens werden hauptsächlich das Skizzieren, das Naturzeichnen und Malen und das gewerbliche Zeichnen gepflegt. — Die im letzten

Bericht ausführlicher erwähnte neue Gesangsmethode von Jacques Dalcroze in Genf erregt die Aufmerksamkeit und das Interesse immer größerer Kreise. Inzwischen ist das Handbuch in französischer und deutscher Ausgabe erschienen. Da und dort im Lande werden Kurse abgehalten und begeisterte Jünger herangebildet. Inwieweit die neue Methode aber zur allgemeinen Durchführung geeignet sein wird, muß erst noch erprobt werden. Einstweilen hat sie mit kleinen Eliteklassen bestechende Resultate erzielt, die sich auch in einer neuen „gymnastique rhythmique" Bewunderer und Lobredner erworben haben. Der Skepsis erfahrener Kenner der Jugend und der allgemeinen Schulverhältnisse bleiben einstweilen noch manche Fragezeichen zu lösen übrig, bevor sie der Neuerung alleinseligmachende Wirkung zuzuerkennen vermögen.

Ein 4wöchentlicher Bildungskurs für Knabenarbeit fand vom 15. Juli bis 11. August in Olten statt. 63 Lehrer und Lehrerinnen beteiligten sich daran. Neben den Abteilungen für Hobelbankarbeiten, Kartonnage und Schnitzen wurde zum erstenmal versuchsweise in Naturholzarbeiten unterrichtet. Während die Arbeitspläne in der Kartonnage und bei der Hobelbank unverändert durchgeführt wurden, hat sich beim Schnitzen ein Umschwung bemerkbar gemacht, indem der ehemals fast ausschließlich gepflegte Kerbschnitt sozusagen gänzlich aufgegeben wurde, um dem Kurven-, Flach- und Reliefschnitt Platz zu machen. Diese Schnitzarbeiten haben den Vorteil, daß sie sich die Ideen des in neue Bahnen gelenkten Zeichnungsunterrichts zunutze machen können. Allerdings sollte dem Reliefschnitt das Modellieren in Ton vorangehen, da dieser leichter zu bearbeiten ist als das zähe Holz. Allgemeinen Anklanges erfreuten sich die Naturholzarbeiten. Dieser Zweig des Handarbeitsunterrichts dürfte am ehesten zur Einführung in den Schulen sich eignen, da er am wenigsten Auslagen veranlaßt. Ein paar Stäbe aus der Hecke, ein Taschenmesser, ein Hämmerchen und einige Drahtstifte sind alles, was der kleine Künstler braucht, um seine Gegenstände herzustellen. Der Bildungskurs in Olten hat durch die neuen Versuche erhöhte Bedeutung erlangt, indem er das anerkennenswerte Bestreben kundgibt, die Handarbeit teils mit dem Schulunterricht (Zeichnen), teils mit dem praktischen Leben in nähere Verbindung zu bringen. Auf diesem Wege liegen offenbar die Bedingungen seiner allgemeinen Anerkennung und Einführung.

Über die Wege und die Organisation der Lehrerbildung hat im Berichtsjahr eine neue und beachtenswerte Kundgebung stattgefunden. Herr Seminarlehrer Lüthi in Küßnacht (Zürich) hat in einem ausführlichen Vortrag die Frage, wie auf Grund einer durch die Mittelschulen gebotenen allgemeinen Bildung die Berufsbildung zu gestalten sei, wozu die Universität berufen sein soll, untersucht und kommt zu dem Schlusse, daß als das Ideal der Lehrerbildung die durch die Universität vermittelte gründliche Fach- und Berufsbildung anzusehen sei, daß bis zur vollen Durchführung dieses Postulates der Übergang von der bisherigen aparten Seminarbildung dadurch ermöglicht werde, daß die Abiturienten der Mittelschulen (Gymnasien, Industrie- und Handelsschulen) einen geordneten pädagogischen Studiengang von wenigstens 3 Semestern absolvieren.

Der speziell methodischen Schulung der Lehramtskandidaten waren die diesmaligen Verhandlungen des schweizerischen Seminarlehrervereins am 8. Oktober in Baden gewidmet. Bei diesem Anlasse zeigte es sich, daß in den Seminarien große Mannigfaltigkeit in der praktischen Vorbildung der angehenden Lehrer herrscht, und daß neben manchen

zweckmäßigen Einrichtungen dieser Art nicht wenig mangelhafte und unzulängliche bestehen. Dies ist da der Fall, wo zwischen dem theoretischen Unterricht in Psychologie und Pädagogik einerseits und den lehrpraktischen Übungen kein oder nur ein sehr geringer Zusammenhang besteht, während eine bewußte und planmäßige Praxis nur denkbar ist, wenn eine genaue Kenntnis der Kindesnatur und gründliche sachliche Durchbildung die Voraussetzung des Lehrens sind. Unzulänglich ist eine solche Vorschule auch, wenn sie sich auf wenig einzelne und vereinzelte Lektionen nur erstreckt und so dem Kandidaten nie die Früchte seines Unterrichts genau vor Augen führt. Selbständigkeit und Freudigkeit der Berufsübung sind bedingt vor allem durch gründliche Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Sache, Vorstellung, Sprache und Willensimpuls, und eine solche Erkenntnis ist nur zu gewinnen bei mehrfacher und zusammenhängender Übung. Der Verein wird dasselbe Thema auch in seiner nächsten Tagung weiter besprechen; hoffentlich gehen fruchtbringende Anregungen und Wirkungen aus dieser ernsten Selbstprüfung hervor.

b) Der schweizerische Lehrerverein hat in seiner Jahresversammlung in Glarus, 16. und 17. Juni 1906, drei aktuelle Themata aus der Lehrerwirksamkeit behandelt. Dr. Hafter, Schulinspektor in Glarus, entwickelte in einem gehaltvollen Referate die These, daß die Wertung der Schüler bei dem bisherigen Zensurverfahren eine einseitige Willensschätzung, aber keineswegs eine den jungen Menschen nach seinem Innenleben, seinem Wollen und Können, seiner Eigenart und persönlichen Tüchtigkeit messende Würdigung sei. Er fordert deshalb ein anderes Verfahren, als bisher üblich war, in der Zensur der Schüler. — Über die Methodik des Gesangunterrichts in der Schule sprach ein erfahrener und begeisterter Meister des Unterrichts, Lehrer Ruckstuhl von Winterthur. Seine Ausführungen enthielten manch treffliche Winke für alle, die es ernst nehmen mit ihren Aufgaben. Herr Musiklehrer Boepple aus Basel ergänzte diese Anregungen durch eine begeisterte Darlegung der Methode von Jaques Dalcroze. Endlich regte Prof. John Meyer aus Basel eine Sammlung der ältern schweizerischen Volkslieder an, die von der Versammlung warm begrüßt wurde. Der schweizerische Lehrerverein zählt zurzeit etwa 7000 Mitglieder und vereinigt damit nahezu $^3/_4$ der gesamten schweizerischen Lehrerschaft. Der rührige Vorstand, an seiner Spitze Nationalrat Fritschi aus Zürich, arbeitet unablässig am Zusammenschluß aller, die am Werk der schweizerischen Jugendbildung beteiligt sind, gibt die schweizerische Lehrerzeitung als Vereinsorgan, allwöchentlich mit reichem Inhalt ausgestattet, heraus; regt die Behandlung wichtiger Fragen aus dem Schulleben an, verwaltet u. a. eine im Jahr 1894 gegründete Lehrer-Waisenkasse, die im Zeitraum von 12 Jahren durch Sammlung von Beiträgen und Zuwendungen ein Kapital von Fr. 120 000 zusammengebracht, seit 1904 mit den Erträgnissen desselben ihre Wirksamkeit begonnen und seitdem schon manch eine stille und fördernde Unterstützung gewährt hat. Der Zentralleitung des Vereins sind eine Reihe von Spezialkommissionen unterstellt, so eine für die Verwaltung der Waisenkasse, eine solche für Jugendschriften, andere für Bearbeitung von Lehrmitteln usw. Ebenso unterhält sie die nötigen Beziehungen mit den Lehrervereinen der italienischen und der französischen Schweiz, wie auch mit den Bundesbehörden.

c) Reform ist die Losung und Revision der Lehrpläne und der Unterrichtsgesetze das Thema auf der Tagesordnung der Lehrervereinigungen, der Schulbehörden und der gesetzgebenden Räte in den meisten

Kantonen. Thurgau, Schaffhausen, St. Gallen, Glarus, Schwyz, Baselstadt und Baselland, Wallis, Waadt, Zürich, Bern prüfen zurzeit diese Frage. Hier ist's eine Gesamtrevision, dort eine stückweise, was angestrebt wird; hier handelt es sich wesentlich um Verbesserungen in den äußeren Verhältnissen der Schule (Reduktion der Schülerzahl pro Klasse, Aufbesserung der Lehrerbesoldungen, Ahndung der Absenzen, Errichtung von Fortbildungsschulen usw.), dort um Änderungen in den Lehrplänen und Lehrpensen, andernorts um Verbesserungen in der Organisation der untern oder obern Schulen, der allgemeinen Volksschule oder der Berufsschulen usw. Noch ist zurzeit eine grundsätzliche Abklärung nicht erfolgt — eine Gleichförmigkeit ist schon aus dem Grunde ganz unwahrscheinlich, da die Verhältnisse wie die Bedürfnisse von Kanton zu Kanton verschieden sind und jeder sich sein Kleid nach seinem Maße schneiden wird.

In der bernischen Schulsynode wurde die Anregung zur Reform des Jugendunterrichts von Schuldirektor Balsiger in folgenden Ausführungen begründet: I. Daß ein Bedürfnis nach Reform der Erziehung und des Unterrichts in weiten Kreisen empfunden wird, beweisen die zahlreichen Versuche und Neuerungen, die heute in Theorie und Praxis Gegenstand der Erörterung geworden sind. Man hat besondere Klassen und Anstalten für Schwachbegabte und für Schwachsinnige eingerichtet, Landerziehungsheime für Knaben und für Mädchen gegründet, Ferienkolonien und Kinderhorte eingeführt. Die einen sehen im Mannheimer Schulsystem die Lösung des Problems, während andere es bekämpfen; in Bremen erhebt Scharrelmann den Ruf nach Individualisierung des Unterrichts, in Charlottenburg hat eine Waldschule ihre ersten günstigen Proben abgelegt; der Knabenarbeitsunterricht hat, wo er bis jetzt eingeführt wurde, beste Resultate aufzuweisen, nicht minder der neu eingeführte hauswirtschaftliche Unterricht für die Mädchen.

Eine andere Erscheinung, die zu denken gibt, sind die häufigen Krankheitsfälle, resp. Gesundheitsstörungen meist nervöser Art, die Blutarmut und andere Schwächezustände, die bei einem unverhältnismäßig großen Teil namentlich der städtischen Schuljugend vorkommen. Es ist sicherlich ein fatales Symptom, wenn selbst in höheren Schulen es Klassen gibt, die im Jahr selten einmal vollzählig am Unterricht teilnehmen, öfters 10—15%, bisweilen sogar 25—30% Absenzen aufweisen. Daß die Schule, die diese Jugend den größten Teil der Tageszeit in ihrem Banne hält, bei der Nachforschung nach den Ursachen solcher Störungen mit in Betracht fällt, ist einleuchtend und durchaus am Ort.

Und was sagen praktische, gewissenhaft arbeitende Lehrer und Lehrerinnen aus ihrer Erfahrung? Lehrplan und Schulbücher, erklären sie, verlangen zuviel von unsern Kleinen. Der regelmäßige Unterricht beginnt zu früh. Schreiben und Lesen lernen müssen dem unreifen Kinde mit unverhältnismäßig großem Aufwand von Müh und Zeit — ja geradezu mit Überanstrengung seiner unentwickelten Kräfte beigebracht werden. Im Rechnen wird zu rasch fortgeschritten und zuviel verlangt in abstraktem Können. Auch in den obern Klassen hält es schwer, ein dauerhaftes, für das praktische Leben verwendbares Wissen und Können, richtigen Gebrauch der Sinne und Selbständigkeit des Denkens und Handelns zu erreichen. So manches, was längst in den untern Klassen schon „durchgenommen" wurde, muß in der Fortbildungsschule, in den beruflichen Kursen und Schulen erst wieder gelehrt und gelernt werden. Es geht der Sekundar- und Mittelschulbildung beim Übertritt ihrer Schüler in höhere Lehranstalten nicht besser; so vieles ist dort schon „vorge-

gekommen", was erst später mit Verständnis und Erfolg verarbeitet werden kann und verarbeitet zu werden braucht. Dabei fällt vielfach eine Unbeholfenheit, im praktischen Leben sich zurechtzufinden, auf, als ob die neun Schuljahre mit ihren 34—40 Schulwochen zu 27—33 Lernstunden den jungen Menschen vom wirklichen Leben, seinen Verhältnissen, Aufgaben und Interessen förmlich abgeschlossen und fernhielten, so daß das Leben erst ihm den Verstand und die Sinne für die Wirklichkeit zurechtsetzen muß.

So ernsthafte Mängel verlangen nicht bloß nach Abrüstung im allgemeinen, sondern fordern eine gründliche Prüfung und Remedur, eine Reform an Haupt und Gliedern, im System und in der Organisation der Jugenderziehung. Erfahrung, Leben und Wissenschaft weisen gebieterisch auf ein solches Bedürfnis hin. Die Grundsätze der modernen Hygiene, die Aufschlüsse über die Funktionen des Gehirns, der Nerven und des Bewegungssystems bestätigen vollauf, daß durchgreifende Änderungen vorgenommen werden müssen, wenn uns daran liegt, ein körperlich wie geistig tüchtiges Geschlecht in das vielgestaltige, wirtschaftlich entwickelte und selbständige Menschen fordernde Leben der modernen Welt zu setzen.

II. Worin soll die Reform gesucht werden? Zunächst in einer den Zwecken des Lebens und der Natur gemäßen Sicherung der körperlichen Gesundheit und Bildung der physischen Leistungsfähigkeit. Manches ist in dieser Hinsicht bis jetzt schon getan worden durch verbesserte Hygiene im Bau der Schulhäuser, durch Einrichtung von Schulbädern, durch Verabreichung von Nahrung und Kleidung an bedürftige Kinder, durch vereinzelte Spaziergänge und Ausflüge ins Freie u. a. m. Doch dies genügt nicht. Der einzelne junge Mensch ist ein Lebewesen, das nicht nur der verhütenden Pflege, sondern reichlich der frischen Luft und bildender Übung seiner Kräfte bedarf. Dazu reichen die zwei üblichen vereinzelten Turnstunden — die zumeist im geschlossenen Raum erteilt und bei weitem nicht immer zu reger Betätigung aller Einzelnen benutzt werden, offenbar nicht aus. Soll eine ersprießliche Wirkung für Gesundheit, Kräftigung, Ausdauer und Gewandtheit erzielt werden, dann sind zwei Halbtage pro Woche zu wenigstens 3 Stunden nicht zuviel. Marschieren, Laufen, Wettlauf und Springen, allfällig Stabturnen und in passendem Wechsel geeignete Turn- oder Bewegungsspiele, die alle Beteiligten zugleich beschäftigen, Aufmerksamkeit und Mut in ihnen wecken und bilden: das gibt einen hinreichenden Übungsstoff, der überall, zu Stadt und Land, mit Knaben und Mädchen, durchführbar ist.

Die andere, nicht weniger notwendige und nützliche Seite der körperlichen Ausbildung bietet sich in geeigneter manueller Beschäftigung. Geschickte Hand geht durchs ganze Land — gilt heute mehr als je im Leben eines Volkes, das seine Wohlfahrt richtig versteht. Die Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens, in dem der junge Mensch sich zurechtfinden muß, verlangt von ihm Anstelligkeit, Geschick und intelligente Besorgung der ihm zugewiesenen Aufgabe. Eben diese Eigenschaften vermag ein zweckmäßig angelegter Arbeitsunterricht zu bilden. Es ist hierbei nicht nur der bisher fakultativ gestattete Handfertigkeitsunterricht der Knaben und der obligatorische Handarbeitsunterricht der Mädchen gemeint, sondern je nach der Altersstufe für beide Geschlechter in den untern Klassen auch Zeichnen, Modellieren, Bauen, Zusammensetzen, ähnlich der Kindergartenbeschäftigung als Fortsetzung derselben, in den obern Klassen unter Berücksichtigung der lokalen Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse für Mädchen der praktische Haushaltungsunterricht, für Mädchen und Knaben Gartenarbeit, für letztere hier Obstbau, dort geeignete industrielle Be-

tätigung. Alle diese Beschäftigungen müssen, soweit möglich, in nahem Zusammenhang stehen mit dem Lehr- und Lernstoff der Schule (Anschauung, Übung im Rechnen und Berechnen, Zeichnen, Darstellen usw.). In dieser Arbeitsschule kommt jede Begabung zum Recht, die individuelle Leistungsfähigkeit bildet sich und gewinnt in dem erzeugten Produkt Ermunterung, Selbstvertrauen und Wertschätzung der Beschäftigung. Gerade darin nun liegt ihr wahrhaft erzieherischer Wert für jedes einzelne Kind. Hier kann auch das schwächere und langsame schließlich etwas Rechtes leisten und zu seiner Geltung kommen. Wie oft schon hat die Beschäftigung mit den Dingen erst die Intelligenz und das Verständnis geweckt und den Menschen zu einem tüchtigen Glied der Gesellschaft gemacht. Was die vornehmsten Familien ihren Knaben und Mädchen in bestimmter manueller Betätigung als Erziehungsmittel bieten, und was die Not des Lebens dem ärmsten Haushalt in der Herbeiziehung der Kinder zur Erwerbstätigkeit gebietet, das wird dort und hier zum Segen der Jugend. Diesen aller Jugend zu gewähren, heißt sie bewahren vor den Folgen des Müßiggangs und der Zuchtlosigkeit. Denn die Arbeit ist, seit die Welt besteht, die große Erzieherin und die Bildnerin gesunder Kultur, Gesittung und wahren Menschenwertes gewesen und wird es bleiben. Einen so wesentlichen Faktor der Menschenbildung zum Leben darf die Jugenderziehung inskünftig nicht mehr missen. Zwei Halbtage pro Woche zu 2—3 Stunden wenigstens sollten der Arbeit gewidmet werden. Damit wird die Schule ihren lebendigen und heilsamen Zusammenhang mit dem wirklichen Leben sich sichern.

III. Wo aber bleibt der Unterricht, die bisherige Schule mit ihren zahlreichen Lehrstunden und Hausaufgaben? Sie wird ihr gutes Recht behaupten — aber — „weniger wird mehr sein!" Weniger früh einsetzen mit Wissenschaften und Künsten im Leben des jungen Kindes, ist nachgerade ein dringliches und gemeinverständliches Gebot geworden. Unsere Sechsjährigen z. B. schon in die Kunst des Schreibens (sage mit Feder, Tinte und Papier) einführen, heißt ihnen eine wahre Tortur antun, die unsäglich viel Zeit- und Kraftvergeudung bedeutet und eine Quelle des Verdrusses und Kleinmutes für die jungen Seelen wird. Was liegt auch daran, ob ein Kind schon im sechsten oder erst im achten, neunten Altersjahr das Schreiben erlerne! Gewährt ihnen statt der verquickten Buchstaben die Freude am Zeichnen; es wird weit mehr Sinn darin finden, Besseres erzielen und dabei Geschmack und Handfertigkeit bilden, die ihm später das Schreibenlernen in kürzester Zeit ermöglichen werden. — Verfrüht ist es, wenn schon in den mittlern Klassen, 4.—6. Schuljahr, die schwere Menge „ausgewählter Stoffe" aus Geographie, Geschichte, Naturkunde bewältigt werden müssen —, um allsobald zum größern Teil der Vergessenheit anheimzufallen.

Verfrüht ist es, wenn der fremdsprachliche Unterricht nach kaum zurückgelegtem 10. Altersjahr einsetzen soll, bevor das Kind in seiner Muttersprache, d. h. bei uns in der angelernten Schriftsprache, einige Übung und Sicherheit erlangt hat. Daß fortan beide Sprachen darunter schweren Stand bekommen — und unsägliche Mühe verursachen, zeigt die Erfahrung seit langem unzweideutig. — Den strikteſten Beweis dieser Tortur liefert aber die Physiologie der Sprache selbst unwiderleglich. Die experimentelle Psychologie führt heute den Nachweis, daß nicht, wie bisher angenommen wurde, das Gedächtnis im 8.—10. Altersjahr am leistungsfähigsten sei, sondern erst vom 12.—18. Altersjahr. Wollen wir vernünftigerweise Erfahrung und Wissenschaft zu Rate ziehen, so rüsten

wir hier, wie in der Menge des Wissens, ehrlich ab und warten zu, bis der kleine Erdenbürger geistig wie körperlich genügend erstarkt ist, um die Weisheit der Welt in sich aufzunehmen. Dies gilt nun in entsprechendem Maße auch von dem Lehrplan und den vielfächerigen Stoffen, die den obern Klassen der Volksschule zugedacht sind.

Hier, wie in den untern Schuljahren, tritt ein anderer Mangel allmählich um so deutlicher zutage, je mehr Examen und Prüfungen mit positivem Vielwissen sich brüsten. Das ist die Einseitigkeit des Lernens, die mit der Schwäche des Behaltens und Könnens Hand in Hand geht. — Sie besteht vorab in der unmerklichen Täuschung oder Meinung bei uns Lehrern, daß, was wir den Kindern einmal vorgetragen haben, von ihnen auch schon verstanden sei und behalten werde. Zu leicht übersehen wir, daß die Kindesseele wenig Anhaltspunkte besitzt, an die sich das Neue anschließen könnte, und daß sie als wirklich Verstandenes auch nur behält, was sie selbsttätig, innerlich verarbeitet hat. Zu beiden braucht sie Zeit, ruhige Besinnung, Sammlung und Verbindung ihres Inhaltes. Solchem Vorgehen tritt nun aber der rasche Wechsel der verschiedenen Fächer als größtes Hindernis entgegen. Kaum ist ein neues Pensum in Angriff genommen, dargeboten, und sind die ersten Spuren im Geiste des Kindes entstanden, so ist auch die „Stunde" vorbei — ein neues Fach mit anders gearteten Vorstellungen taucht auf, streicht über die gleiche Bildfläche der jungen Seele und wischt jene Spuren aus oder schwächt sie — es läutet wieder, und ein drittes Fach tritt auf den Plan; so folgt noch ein viertes — nach neuesten Fortschrittsrezepten sogar ein fünftes — alles innerhalb der kurzen Spanne Zeit eines halben Tages. Dann wundern wir uns am folgenden Tag, daß so vieles vom vorigen Tage schon verduftet sei — wir suchen zu helfen mit Hausaufgaben und übersehen, daß dabei nur ein Auswendiglernen, nicht aber Inwendiglernen möglich ist: Hetzjagd im Fächerwechsel der Schule — Hetzjagd im Anlernen zu Hause; Resultat: Überreizung und Ermüdung, Erschlaffung der Kräfte und des Interesses.

Wie, wenn wir einmal versuchten, den in aller Arbeit des Lebens üblichen Gang zu befolgen und den Halbtag, seien es zwei, drei oder gar vier Stunden (die Pausen in Ehren gehalten!) derselben Sache, demselben Stoff-Thema ruhig zu widmen, den Kindern Zeit und Gelegenheit zu geben, individuell in vielseitiger Verknüpfung des Neuen mitzuarbeiten und so zu bestimmten, selbsttätig erworbenen Vorstellungen zu gelangen — ohne Hausaufgaben. Solch ein Wissen wird Wurzel fassen und Bestand haben, seine Erwerbung ist mit einer wahren Ökonomie an Zeit und Kräften erzielt, und wenn nun diese Lernarbeit in der Handarbeit noch ihre natürliche Ergänzung, in der praktischen Verwendung der Vorstellung zur Tat ihre Umsetzung und Erwahrung erfährt, dann kennt und „kann" der Schüler dies eine, an das sich ein anderes und drittes ebenso ruhig und sicher anreihen werden.

Auf diesem Wege wird der Schüler scheinbar langsamer vorwärtskommen, aber er wird für seine und des Lehrers Mühe etwas Sicheres erlangen, Interesse und Freude daran haben und es unverlierbar behalten. Die Ökonomie der Kräfte und der Zeit wird gestatten, daß täglich 3- bis 4stündige Lernarbeit ausreicht, um nach 9 Schuljahren denkfähige und praktisch brauchbare junge Menschen ins Leben hinauszustellen.

IV. In Zusammenfassung der hiervon entwickelten Darlegungen ergibt sich für die Reform des Jugendunterrichts (Stufe der Volksschule) folgender Programm-Vorschlag: Bei 40 jährlichen Schulwochen pro Woche 6 Halb-

tage Schule zu 3—4 Schulstunden; 2 Halbtage Arbeitsunterricht, 2 Halbtage Turnen und Bewegungsspiele; die übrigen 2 Halbtage frei oder zu Nachhilfeunterricht. — Im Schulunterricht selbst: Verschiebung des Schreiblesens auf ein späteres Schuljahr, dafür im ersten Schuljahr Zeichnen im Zusammenhang mit dem Anschauungsunterricht; Reduktion der Anforderungen im Rechnen für die jüngsten Schüler; für die größern Schüler grundsätzlich nicht mehr als zwei Fächer pro Halbtag, wovon eines ein Hauptfach, wie Naturkunde, Rechnen, Geschichte, das andere eine Fertigkeit, wie Schreiben, Singen. Endlich Ersatz der Jahresexamen durch vierteljährliche Repetitionstage. Verbindung des Arbeitsunterrichts mit dem Lehrstoff des Fachunterrichts.

Dieser Vorschlag sei allen Freunden der Jugend zu objektiver Prüfung und Würdigung empfohlen. Er ist ausführbar sogar im Rahmen des bestehenden Gesetzes; die Neuerungen betreffen den Lehrplan und wesentlich die innere Verarbeitung des Lehrstoffes. Nur eine durchgreifende Reform in den angedeuteten Richtungen vermag die Jugendbildung zu einer wirklichen Erziehung der jungen Menschen für das Leben zu gestalten.

III. Totentafel.

Unter den Pionieren der schweizerischen Lehrerschaft, welche im Berichtsjahr ihr Schulszepter niedergelegt haben und in die Gefilde der Toten eingegangen sind, seien hier erwähnt:

Landolt, Dr. Fr., Sekundarschulinspektor des Kantons Bern. Geb. am 10. Mai 1823, hat er nach Absolvierung des Obergymnasiums in Bern sich als Lehrer in einem Privatinstitut in Holland im Unterrichten betätigt und nach wenig Jahren die Leitung eines solchen Instituts in Vianen übernommen, das er 20 Jahre lang mit glänzenden Erfolgen geleitet hat. Zurückgekehrt in seine Heimat, übernahm er das Amt eines kantonalen Schulinspektors, das er 30 Jahre lang bis in sein hohes Alter mit seltener Ausdauer und Hingebung versehen hat. Eine ungewöhnlich kraftvolle Natur, hat Landolt eine seltene Vielseitigkeit enzyklopädischen Wissens in sein Amt gebracht. Der ihm unterstellten Schule hat er durch die Betonung des praktischen Könnens wichtige Dienste geleistet. Tiefere wissenschaftliche Durchbildung des Lehrers in Pädagogik und Psychologie erschien ihm allerdings weniger wichtig, als die Routine und der Drill, wie er sie aus seinem Institut hergebracht hatte. Aber bewunderungswürdig war der Mann in seiner Arbeitskraft, in dem Eifer und Geschick, mit denen er seine Visitationen durchführte. Mitten aus einer solchen berief ihn der Tod ab am 18. Jan. 1906.

Martig Emanuel, Seminardirektor in Bern, geb. 1838, gest. Februar 1906. Martig war als ein Sohn der Berge verhältnismäßig spät zu seinen höheren Studien gelangt, die ihn dem Amt eines Geistlichen zuführten, und das er anderthalb Jahrzehnt ausgeübt hat, um alsdann dem Ruf der kantonalen Regierung an die durch Rüeggs Rücktritt vakant gewordene Stelle des Seminardirektors zu folgen. 25 Jahre lang hat er an diesem verantwortungsvollen Posten mit segensreichem Erfolg gewirkt, sich die Liebe und Verehrung seiner Schüler, wie die Hochachtung der Behörden und aller Schulfreunde erworben. Mit ungewöhnlichem Arbeitseifer hat er Verbesserungen in der Lehrerbildung durch-

gesetzt, die als ein bleibendes Verdienst anzusehen sind: Die Ausdehnung des Seminarkurses auf 4 Jahre, die Errichtung einer besondern Übungsschule, die Verlegung des Oberseminars (der beiden obern Klassen) in die Stadt usw. Seinen Unterricht im Seminar suchte er vor allem dem Fassungsvermögen der Schüler anzupassen und ihn so vollständig zu ihrem Eigentum zu machen. Seine Mußezeit widmete er fast ausschließlich den Studien und literarischen Arbeiten. Er war lange Zeit der Berichterstatter für das vorliegende Jahrbuch und hat je und je mit Sorgfalt und richtiger Sichtung das Wesentliche aus den Jahresereignissen auf pädagogischem Gebiet hier zusammengestellt. Seine Hauptarbeit war die Umarbeitung der Rüeggschen Fachschriften für Psychologie und Pädagogik im Sinne der Vereinfachung und Veranschaulichung („Anschauungspsychologie", 6. Aufl., Lehrbuch der Pädagogik, 4. Aufl., Geschichte des Erziehungswesens). Für die Volksschule selbst hat er religiöse Lehrmittel bearbeitet, die in weiten Kreisen Verwendung fanden. Auch die Geschichte der Lehrerbildung im Kanton Bern hat in ihm einen objektiven Darsteller gefunden. So hat Martig vielseitig gewirkt und bleibende Spuren eines verdienstvollen Daseins hinterlassen.

Egg, J. J., Sekundarlehrer und Turnvater in Thalwil, geb. 1829, gest. März 1906. Eine markante Figur, ein Typus des gesunden, intelligenten und frohmütigen Mannes im Dienst der Jugend seines Vaterlandes, war Egg an den beiden Orten seiner längern pädagogischen Wirksamkeit, erst in Wädenswil (Alltagsschule), dann in Thalwil (Sekundarschule) ein viel geehrter Meister der Schule und ein viel begehrter Förderer alles Guten und Gemeinnützigen im engern und weitern Kreise. So war er längere Zeit Mitglied der obersten Aufsichtsbehörde, des Erziehungsrates in seinem Kanton, Mitglied der eidgenössischen Turnkommission während 30 Jahren und ein allezeit iniativer Pionier des Turnwesens in Schule und Vereinen. Was ihn um mehr als Hauptes Länge hervorragen läßt vor andern, das war sein Bestreben, alles Gekünstelte und Gemachte, Schablone und Pedanterie fernzuhalten von dem Betrieb des Turnens, dafür Einfachheit, Natürlichkeit und Kraft, bildende Wirkung diesem jüngsten Zweig der Volkserziehung zu sichern. Mit seinem Beispiel ging er voran und zog er die andern mit. Ein goldlauterer Charakter war des Mannes und Erziehers schönste Zier.

Welti-Kettiger, Heinr., Direktor des Töchterinstituts in Aarburg, geb. 1835 in Zurzach, gest. 15. Februar 1906. Nach Beendigung seiner Studien war er zunächst Pfarrhelfer in Rykon, 1855—60 Seminarlehrer in Wettingen für Religion, Deutsch und Naturkunde, von 1867 an Direktor des weithin bekannten Töchterinstituts in Aarburg, wo er bis 1872 auch Lehrerinnen ausbildete. Eine bescheidene, mehr innerlich lebende Johannesnatur, war Welti-Kettiger das Muster der Pflichttreue und Liebenswürdigkeit eines Erziehers, darum auch von allen, die ihn kannten, hochgeschätzt und verehrt.

Küenzi, Chr., Gymnasiallehrer in Burgdorf, geb. 1843, gest. 26. April 1906, gehörte zu den an Charakter, Geradheit des Wesens, Gewissenhaftigkeit in der Erfüllung seiner wissenschaftlichen wie praktischen Aufgaben hervorragenden Pionieren des höheren Schulwesens. Seine Verdienste liegen nicht in literarischen Denkmälern, sondern in tüchtigen Leistungen im alltäglichen Schuldienste, in seiner idealen Begeisterung für das Werk einer echt freisinnigen und patriotischen Erziehung der Landesjugend.

Spörri, H., Sekundarlehrer in Zürich, geb. 1837, gest. 15. Mai 1906, hat sich einen Namen gemacht durch ein in der deutschen Schweiz während zwei Jahrzehnten in den Mittelschulen gebrauchtes Lesebuch, das sich durch eine vorzügliche Auswahl von wertvollen Lesestücken ausgezeichnet hat.

Muoth, Joh. Kasp., Professor an der Kantonsschule in Chur, geb. 1844 zu Brigels im Bündneroberland, gest. 5. Juli 1906, war ein Mann, der als Lehrer und besonders als Gelehrter auch außerhalb seines Heimatkantons bekannt war. Seine gymnasialen und philologischen Studien hatte Muoth in Feldkirch, Freiburg i. Br. und München absolviert. Seit 1873 Lehrer des Latein und der Geschichte an der Bündner Kantonsschule, hat er durch die Gründlichkeit seiner Kenntnisse sich hervorgetan und einen Namen als Forscher und Kenner seiner Heimat sich erworben. Der kernhafte Bündner liebt und ehrt seine Heimat auch in der Poesie. Muoth besaß poetisches Talent und hat dies in einer Reihe prächtiger Romanzen und Lieder in seiner Muttersprache, dem Romanischen, glänzend bewährt.

Treichler, Dr. J. J., Prof. in Zürich, geb. 1822, gest. 7. September 1906, gehörte in seinen jüngern Jahren dem zürcherischen Lehrerstand an, hielt es aber nicht lange im Dienst der Schule aus; sein lebhaftes Temeprament verwickelte ihn in mancherlei Konflikte mit damaligen Schulbehörden, so daß er schon in seinem 23. Altersjahr die Schule verließ und sich dem Studium der Jurisprudenz widmete, um sich das Rüstzeug zum politischen Kampf anzueignen. Treichler ist durch seinen eisernen Arbeitsfleiß und ausgerüstet mit ungewöhnlichen Gaben der Intelligenz ein Führer und Pfadfinder auf den Gebieten der praktischen Politik und der Rechtsgesetzgebung geworden. Er war Mitglied der Regierung von Zürich, später Oberrichter, längere Zeit Vertreter im schweizerischen Nationalrat und seit 1872 Professor der Rechtslehre an der Universität und am Polytechnikum in Zürich.

Bewährte

Schulwandkarten

aus dem Verlag von

Justus Perthes in Gotha

Sydow-Habenicht: Methodischer Wand-Atlas.

16 oro-hydrographische Schulwandkarten.

I. Abteilung: Erdteile.

		Maßstab:
1.	**Erdkarten** (östliche und westliche Halbkugel, Mercatorkarte, Nord- u. Südpolarkarte), 12 Bl. (168×200).	
2.	**Europa.** 12 Blätter (168×200)	1:3 000 000
3.	**Asien.** 12 Blätter (168×200) .	1:6 000 000
4.	**Australien und Polynesien.** 12 Blätter. (168×200) . . .	1:6 000 000
5.	**Afrika.** 9 Blätter (147×168) .	1:6 000 000
6.	**Nord-Amerika.** 9 Bl. (147×168)	1:6 000 000
7.	**Süd-Amerika.** 9 Bl. (168×147)	1:6 000 000

II. Abteilung: Länder Europas.

		Maßstab:
8.	**Deutsches Reich u. Nachbarländer.** 12 Blätter (200×168)	1:750 000
9.	**Österreich-Ung.** 12 Bl. (150×228)	1:750 000
10.	**Balkan-Halbinsel.** 9 Bl. (168×147)	1:750 000
11.	**Italien.** 9 Blätter (168×147) .	1:750 000
12.	**Spanische Halbins.** 9 Bl. (147×168)	1:750 000
13.	**Frankreich.** 9 Blätter (150×168)	1:750 000
14.	**Britische Inseln.** 9 Bl. (168×147)	1:750 000
15.	**Skandinavien.** 9 Bl. (168×147)	1:1 500 000
16.	**Rußland.** 12 Bl. (200×168) .	1:2 000 000

Preise: 12 **blätterige Karten** à 12 Mark, aufgezogen in Mappe 18 Mark, aufgezogen mit Stäben 21 Mark, desgl. lackiert 24 Mark.

9 **blätterige Karten** à 10 Mark, aufgezogen in Mappe 15 Mark, aufgezogen mit Stäben 18 Mark, desgl. lackiert 21 Mark.

Schulwandkarte von Thüringen.

Entworfen von **Hermann Habenicht.**

A. Oro-hydrographische Ausgabe.

B. Politische Ausgabe.

Beide Ausgaben bestehen aus je 9 Blättern. Maßstab 1:100 000. (168×147 cm.)

Preise jeder Ausgabe: 10 Mark, aufgezogen in Mappe 15 Mark, aufgezogen mit Stäben 18 Mark, desgleichen lackiert 21 Mark.

Wandkarte des Deutschen Reichs

und seiner Nachbargebiete.

Entworfen u. bearbeitet v. Dr. **Hermann Wagner.**

Maßstab 1:800 000. 12 Blätter (162×177 cm).

Preise: 10 Mark, aufgezogen in Mappe 17 Mark, aufgezogen mit Stäben 21 Mark, desgleichen lackiert 24.80 Mark.

Carte de France

d'après la Carte Murale de Sydow-Habenicht.

adaptée à l'Enseignement du Français

par Dr. **Georg Reichel.**

Maßstab 1:750 000. 9 Blätter (147×168 cm).

Preise: 10 Mark, aufgezogen in Mappe 15 Mark, aufgezogen mit Stäben 18 Mark, desgleichen lackiert 21 Mark.

Wandkarte von Europa

zur Übersicht der staatlichen Verhältnisse

von **F. v. Stülpnagel.**

Sechste Auflage. Maßstab 1:4 000 000. 9 Blätter (125×150 cm).

Preise: 8.60 Mark, aufgezogen in Mappe 8 Mark, aufgezogen mit Stäben 11.60 Mark, desgleichen lackiert 14.60 Mark.

Dr. **F. Reuters**

Wandkarte des nördlichen Sternhimmels.

4 Blatt in Farbendruck.

5. Auflage. Zusammengelegt (100×105 cm).

Preise: 5 Mark, aufgezogen und zusammengelegt in Mappe 7.60 Mark, aufgezogen mit Stäben 9.60 Mark, desgleichen lackiert, 11 Mark.

Umrißkarte der Erde.

Entworfen von Dr. **H. Wagner.**

Äquatorial-Maßstab 1:20 000 000. 6 Blätter (204×112 cm). **Preis 3 Mark.**

Umrißkarte von Europa.

Gezeichnet von **O. Koffmahn.**

Maßstab: 1:3 000 000. 9 Blätter (192×162 cm). **Preis 6 Mark.**

Ausführliche Prospekte u. wenn Anschaffung beabsichtigt, auch Ansichtsexemplare der vorstehend angezeigten Karten stehen vom Verlag franko zu Diensten.